



Relatório de Estágio

Associação Crescer com Sentido: Intervenção Psicomotora nas Perturbações do Desenvolvimento

Relatório de Estágio elaborado com vista à obtenção do Grau de Mestre
em Reabilitação Psicomotora

Orientador: Professor Doutor Vítor Manuel Lourenço da Cruz

Júri:

Presidente:

Professor Doutor Rui Fernando Roque Martins

Vogais:

Professor Doutor Vítor Manuel Lourenço da Cruz

Professor Doutor Marco Paulo Maia Ferreira

Ana Rafaela Ferreira Sequeira

2016

AGRADECIMENTOS

Ao Professor Doutor Vítor Cruz, meu orientador académico, pela forma como me orientou ao longo deste percurso, pelos seus ensinamentos, pela sua disponibilidade e forma paciente como sempre me recebeu.

À Doutora Cristina Vieira, minha orientadora local, pela sua simpatia, carinho, disponibilidade, apoio e conselhos dados.

À Doutora Ana Rita Matias, por todos os conhecimentos partilhados, pela preocupação e pelo carinho com que sempre me presenteou.

À Associação Crescer com Sentido, e respetiva equipa técnica, pela forma como me receberam e pelo crescimento profissional que me proporcionaram.

À Doutora Filomena Santos Silva pelos conhecimentos partilhados e a forma simpática como me recebeu.

À Creche e Jardim-de-Infância “O Botãozinho”, ao Externato “A Ritinha” e à Escola Básica 1º Ciclo da Portela pela oportunidade de crescer e me tornar melhor profissional nas vossas instituições.

Aos meus pais e irmão, pelo amor e apoio incondicional que sempre me deram, sem o qual nada seria possível. Pelo exemplo de vida e por estarem sempre presentes, independentemente da distância.

Ao Thiago, pela sua ternura e apoio indispensável, por estar presente em todos os momentos, por me fazer acreditar, e sobretudo, pela força que sempre me transmite.

Às minhas amigas e amigos pelo companheirismo e alegria transmitida. Em especial à Liliane, Ana e Rita, companheiras fundamentais deste percurso.

A todas as crianças com as quais tive o privilégio de me cruzar ao longo deste ano, por todos os momentos partilhados, pelos sorrisos, pela vossa alegria, e por me terem permitido crescer pessoal e profissionalmente.

E, por fim, a todos aqueles que de alguma forma contribuíram para este meu percurso académico.

*A todos,
manifesto a minha profunda e sincera GRATIDÃO!*

Resumo

O presente relatório procura refletir o trabalho desenvolvido no âmbito do estágio profissionalizante, inserido no Ramo de Aprofundamento de Competências Profissionais do Mestrado em Reabilitação Psicomotora, da Faculdade de Motricidade Humana.

Este estágio decorreu na Associação Crescer com Sentido, em Lisboa, onde se procurou aprofundar as competências ao nível da observação, avaliação e intervenção psicomotora. Nesta instituição foi feita observação de sessões de psicomotricidade de crianças com Perturbações do Desenvolvimento e Dificuldades de Aprendizagem.

A estagiária teve ainda oportunidade de realizar as suas atividades de estágio noutras instituições, com as quais a Associação Crescer com Sentido estabeleceu parceria. Uma das instituições foi a Creche e Jardim-de-Infância “O Botãozinho”, sediada em Carcavelos, onde foram feitos rastreios das competências pré-académicas a todas as crianças do último ano da educação pré-escolar. Após a análise dos rastreios foi selecionado um grupo de crianças, com resultados mais baixos, que foi alvo de sessões de estimulação das competências de literacia emergente, de forma a prevenir eventuais dificuldades de aprendizagem. Noutra instituição, o Externato “A Ritinha”, foram realizadas sessões semanais, em grupo, de psicomotricidade, de forma a estimular o desenvolvimento das crianças em idade pré-escolar. Por fim, a estagiária teve, ainda, oportunidade de avaliar e acompanhar uma criança, de nove anos, com Perturbação do Espectro do Autismo.

As intervenções realizadas consideram-se benéficas e contributivas para um melhor desenvolvimento e percurso académico destas crianças.

Palavras-chave: Psicomotricidade, Intervenção Psicomotora, Desenvolvimento Infantil, Literacia Emergente, Dificuldades de Aprendizagem, Perturbações do Espectro do Autismo, Pré-Escolar, Competências Pré-Académicas, Rastreios, Prevenção.

Abstract

This report seeks to reflect the work developed under the professional internship, inserted in the Branch of Deepening of professional skills of the Master Degree of Psychomotor's Rehabilitation of Human Motricity University.

This internship happened in "Associação Crescer com Sentido" in Lisbon, where I tried to deepen my competences regarding observation, evaluation and psychomotor intervention. In this institution it was done psychomotricity's observation sessions of children with development disturbances and learning difficulties.

The trainee had the opportunity to carry out her internship activities in another institutions, which the "Associação Crescer com Sentido" established partnership. One of the Institutions was the nursery and kindergarden "O Botãozinho", in Carcavelos, where there were done screening of pre-academic competences in all the children in the last year of pre-school education. After the screening analysis a group of children with lower results were selected and were performed with this children sessions of literacy competences' stimulation, with the aim of prevention of future learning difficulties. In another institution, the college "A Ritinha", there were done psychomotricity group sessions, every week in order to stimulate the development of children in pre-school age. Finally, the trainee had the opportunity to evaluate and follow an eight years old child with autism disturbance.

The interventions done were considered beneficial and contributory for a better academic development and journey of this children.

Keywords: Psychomotricity, Psychomotor Intervention, Child Development, Emergent Literacy, Learning Disabilities, Autism Spectrum Disorders, Preschool, Pre-Academic Skills, Screenings, Prevention.

ÍNDICE

INTRODUÇÃO.....	1
CAPÍTULO 1 – ENQUADRAMENTO TEÓRICO	3
1. Psicomotricidade.....	3
1.1. Fatores Psicomotores	4
1.2. Intervenção Psicomotora.....	11
2. Desenvolvimento Infantil	13
2.1. Desenvolvimento Infantil na Segunda Infância.....	13
2.1.1. Desenvolvimento Físico	13
2.1.2. Desenvolvimento Motor.....	14
2.1.3. Desenvolvimento Cognitivo.....	17
2.1.4. Desenvolvimento Psicológico e Social	18
2.1.5. Desenvolvimento da Linguagem	19
3. Competências de Literacia Emergente em idade Pré-Escolar.....	21
3.1. Conceito de Literacia Emergente	22
3.2. Evolução da Linguagem Escrita em Idade Pré-escolar	23
3.3. Componentes da Literacia Emergente	24
3.3.1. Consciência Fonológica	24
3.3.2. Princípio Alfabético e Conhecimento do Nome das Letras	28
3.4. Prevenção de Dificuldades de Aprendizagem e Intervenção.....	30
3.5. Orientações Curriculares e Metas Curriculares para a Educação Pré-escolar	32
4. Dificuldades de Aprendizagem Específicas.....	34
4.1. Intervenção Psicomotora nas Dificuldades de Aprendizagem Específicas	37
5. Perturbação do Espectro do Autismo	39
5.1. Intervenção Psicomotora nas Perturbações do Espectro do Autismo.....	42
CAPÍTULO 2 – ASSOCIAÇÃO CRESCER COM SENTIDO	44
1. Enquadramento Institucional	44
1.2. Atividades Desenvolvidas na Associação Crescer com Sentido	46

1.2.1. Descrição Sumária dos Casos Observados.....	46
CAPÍTULO 3 – Centro de Cooperação Familiar Creche e Jardim-de-Infância “O Botãozinho”	48
1. Enquadramento Institucional.....	48
2. Rastreios das Competências Pré-Académicas na Educação Pré-Escolar.....	49
2.1. Metodologia	49
2.1.1. Caracterização da Amostra.....	49
2.1.2. Caracterização dos Instrumentos de Avaliação	50
2.1.2.1. Provas de Diagnóstico Pré-Escolar	50
2.1.2.2. Protocolo de Avaliação.....	51
2.2. Apresentação e Discussão dos Resultados dos Rastreios.....	54
2.2.1. Provas de Diagnóstico Pré-Escolar.....	54
2.2.2. Competências de Literacia Emergente.....	58
2.2.3. Competências de Numeracia Emergente.....	60
2.3. Conclusões	62
3. Projeto Transições	62
3.1. Processo de seleção das crianças para intervenção.....	63
3.2. Caracterização do Projeto Transições.....	63
3.2.1. Projeto Transições – Competências de Literacia Emergente	64
3.2.2. Projeto Transições – Competências de Orientação Espacial, Perceção Visual e Coordenação Visuo-Motora	65
3.3. Metodologia	66
3.4. Apresentação e Discussão dos Resultados	66
3.4.1. Competências de Literacia Emergente.....	67
3.4.2. Competências de Orientação Espacial, Perceção Visual e Coordenação Visuo-Motora.....	73
3.5. Conclusões e Limitações	74
CAPÍTULO 4 – EXTERNATO “A RITINHA”	75
1. Enquadramento Institucional.....	75
2. Caracterização do Projeto de Educação Psicomotora no Pré-Escolar	75

3. Metodologia	77
3.1. Caracterização da Amostra	77
3.2. Caracterização do Instrumento de Avaliação	78
4. Apresentação e Discussão dos Resultados	79
4.1. Grupo I	79
4.2. Grupo II	85
5. Conclusões e Limitações	94
CAPÍTULO 5 – Intervenção Psicopedagógica nas Perturbações do Espectro do Autismo	96
1. Enquadramento Institucional	96
2. Caracterização do Caso	96
3. Metodologia	96
3.1. Caracterização da Criança	97
3.2. Caracterização dos Instrumentos de Avaliação	98
3.2.1. Competências de Linguagem Oral, Leitura e Escrita	98
3.2.2. Competências Matemáticas e de Noções Espaciais	100
4. Apresentação e Discussão dos Resultados da Avaliação Inicial	101
4.1. Competências de Linguagem Oral, Leitura e Escrita	101
4.2. Competências Matemáticas e de Noções Espaciais	103
5. Processo de Intervenção	103
6. Apresentação e Discussão dos Resultados da Avaliação Final	105
6.1. Competências de Linguagem Oral, Leitura e Escrita	105
6.2. Competências Matemáticas e de Noções Espaciais	106
7. Conclusões e Limitações	107
CAPÍTULO 6 – Outras Atividades Realizadas	108
CAPÍTULO 7 – Conclusão	109
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	111
ANEXOS	122

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1 - Aquisições típicas da idade pré-escolar nas competências de motricidade global.....	15
Tabela 2 - Aquisições típicas da idade pré-escolar nas competências de motricidade fina	16
Tabela 3 - Aquisições típicas da idade pré-escolar no desenvolvimento cognitivo.....	18
Tabela 4 - Aquisições típicas da idade pré-escolar no desenvolvimento psicológico e social	19
Tabela 5 - Aquisições típicas da idade pré-escolar no desenvolvimento da linguagem	20
Tabela 6 - Caracterização da amostra dos rastreios	50
Tabela 7 - Caracterização dos itens avaliados na prova de Abordagem à Escrita	52
Tabela 8 - Caracterização dos itens avaliados na prova de Matemática	53
Tabela 9 - Resultados obtidos na prova das Competências de Literacia Emergente ..	58
Tabela 10 - Resultados obtidos nas provas de reprodução e reconhecimento de letras	59
Tabela 11 - Resultados obtidos nas provas de identificação e distinção de letras, números, palavras e frases.....	59
Tabela 12 - Resultados obtidos na prova das Competências de Numeracia Emergente	60
Tabela 13 - Resultados obtidos na prova das Competências de Numeracia Emergente	61
Tabela 14 - Distribuição das sessões de competências de literacia emergente	64
Tabela 15 - Comparação dos resultados da avaliação inicial e final na prova de reconhecimento de letras.....	68
Tabela 16 - Comparação dos resultados da avaliação inicial e final na prova de reprodução de letras.....	69
Tabela 17 - Resultados estatísticos da comparação entre os resultados da avaliação inicial e da avaliação final utilizando o Teste de Wilcoxon	71
Tabela 18 - Resultados estatísticos da comparação entre os resultados da avaliação inicial e da avaliação final utilizando o Teste de McNemar	71
Tabela 19 – Itens avaliados em cada um dos grupos	78
Tabela 20 - Resultados estatísticos da comparação entre os resultados da avaliação inicial e da avaliação final utilizando o Teste de Wilcoxon	84

Tabela 21 - Resultados estatísticos da comparação entre os resultados da avaliação inicial e da avaliação final utilizando o Teste de Wilcoxon	93
Tabela 22 - Resultados obtidos no Teste de Linguagem Técnica da Leitura e Escrita, na avaliação inicial.....	102
Tabela 23 - Resultados Obtidos na Prova de Identificação de Rimas, na avaliação Inicial	102
Tabela 24 - Resultados obtidos na Prova de Noções Espaciais, na avaliação inicial	103
Tabela 25 – Conteúdos trabalhados em cada sessão do processo de intervenção ..	104
Tabela 26 - Comparação dos resultados da avaliação inicial e final no Subteste de Nomeação	105
Tabela 27 - Comparação dos resultados da avaliação inicial e final no Subteste de Definição Verbal	105
Tabela 28 - Comparação dos resultados da avaliação inicial e final na Prova de Segmentação Silábica	106
Tabela 29 - Comparação dos resultados da avaliação inicial e final na Prova de Rimas	106
Tabela 30 - Comparação dos resultados da avaliação inicial e final na Prova de Noções Espaciais	106

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Resultados obtidos no item dos Conceitos Verbais	54
Gráfico 2 - Resultados obtidos no item dos Conceitos Quantitativos	55
Gráfico 3 - Resultados obtidos no item da Memória Auditiva	55
Gráfico 4 - Resultados obtidos no item da Constância da Forma - Percepção Visual ...	56
Gráfico 5 - Resultados obtidos no item de Posição no Espaço	56
Gráfico 6 - Resultados obtidos no item de Orientação Espacial.....	56
Gráfico 7 - Resultados obtidos no item da Coordenação Visuo-Motora	57
Gráfico 8 - Comparação dos resultados da avaliação inicial e final na prova de segmentação silábica	67
Gráfico 9 - Comparação dos resultados da avaliação inicial e final na prova de identificação de aliterações.....	67
Gráfico 10 - Comparação dos resultados da avaliação inicial e final na prova de identificação de rimas	68
Gráfico 11 - Comparação dos resultados da avaliação inicial e final na prova compreensão das funcionalidades da escrita	68

Gráfico 12 - Comparação dos resultados da avaliação inicial e final na prova de reconhecimento do nome e de outras palavras.....	69
Gráfico 13 - Comparação dos resultados da avaliação inicial e final na prova de escrita do nome e de outras palavras.....	70
Gráfico 14 - Comparação dos resultados da avaliação inicial e final na prova de tentativa de escrita.....	70
Gráfico 15 - Comparação dos resultados da avaliação inicial e final na prova de orientação espacial.....	73
Gráfico 16 - Comparação dos resultados da avaliação inicial e final na prova de coordenação visuo-motora	74
Gráfico 17- Comparação dos resultados da avaliação inicial e final no item identificação de segmentos corporais do grupo I.....	79
Gráfico 18 - Comparação dos resultados da avaliação inicial e final no item seguimento visual do grupo I	80
Gráfico 19 - Comparação dos resultados da avaliação inicial e final no item caminhar sobre os calcanhares do grupo I.....	80
Gráfico 20 - Comparação dos resultados da avaliação inicial e final no item caminhar em bicos dos pés do grupo I.....	81
Gráfico 21 - Comparação dos resultados da avaliação inicial e final no item equilíbrio unipedal do grupo I	81
Gráfico 22 - Comparação dos resultados da avaliação inicial e final no item postura motora do grupo I	81
Gráfico 23 - Comparação dos resultados da avaliação inicial e final no item agarrar uma bola do grupo I.....	82
Gráfico 24 - Comparação dos resultados da avaliação inicial e final no item copiar figuras do grupo I	82
Gráfico 25 - Comparação dos resultados da avaliação inicial e final no item sequencialização de objetos do grupo I.....	83
Gráfico 26 -Comparação dos resultados da avaliação inicial e final no item indicações espaciais do grupo I.....	83
Gráfico 27 - Comparação dos resultados da avaliação inicial e final no item contagem de dedos do grupo I.....	83
Gráfico 28 - Comparação dos resultados da avaliação inicial e final no item contagem em voz alta do grupo I	84
Gráfico 29 - Comparação dos resultados da avaliação inicial e final no item identificação de segmentos corporais do grupo II.....	85

Gráfico 30 - Comparação dos resultados da avaliação inicial e final no item grafestesia do grupo II	86
Gráfico 31 Comparação dos resultados da avaliação inicial e final no item estereognose do grupo II	86
Gráfico 32 - Comparação dos resultados da avaliação inicial e final no item seguimento visual do grupo II	86
Gráfico 33 - Comparação dos resultados da avaliação inicial e final no item caminhar sobre os calcanhares do grupo II	87
Gráfico 34 - Comparação dos resultados da avaliação inicial e final no item caminhar em bicos dos pés do grupo II	87
Gráfico 35 - Comparação dos resultados da avaliação inicial e final no item equilíbrio unipedal do grupo II	88
Gráfico 36 - Comparação dos resultados da avaliação inicial e final no item postura motora do grupo II	88
Gráfico 37 - Comparação dos resultados da avaliação inicial e final no item agarrar uma bola do grupo II	88
Gráfico 38 - Comparação dos resultados da avaliação inicial e final no item manipulação de pauzinhos do grupo II	89
Gráfico 39 - Comparação dos resultados da avaliação inicial e final no item copiar figuras do grupo II	89
Gráfico 40 - Comparação dos resultados da avaliação inicial e final no item desenhar de memória do grupo II	90
Gráfico 41 - Comparação dos resultados da avaliação inicial e final no item sequencialização de objetos do grupo II	90
Gráfico 42 - Comparação dos resultados da avaliação inicial e final no item sequencialização de palavras do grupo II	90
Gráfico 43 - Comparação dos resultados da avaliação inicial e final no item indicações espaciais do grupo II	91
Gráfico 44 - Comparação dos resultados da avaliação inicial e final no item indicações temporais do grupo II	91
Gráfico 45 - Comparação dos resultados da avaliação inicial e final no item nomeação de símbolos do grupo II	92
Gráfico 46 - Comparação dos resultados da avaliação inicial e final no item nomeação dos dias-da-semana do grupo II	92
Gráfico 47 - Comparação dos resultados da avaliação inicial e final no item contagem dos dedos do grupo II	92

Gráfico 48 - Comparação dos resultados da avaliação inicial e final no item contagem em voz alta do grupo II	93
--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 - Esquema da planta das instalações da Associação Crescer com Sentido..	45
----------------------------------------------------------------------------------	----

LISTA DE ANEXOS

Anexo A – Exemplo de Relatório de Avaliação Psicopedagógica

Anexo B – Planeamento das Sessões de Literacia Emergente do Projeto Transições

Anexo C – Alterações ao Planeamento das Sessões de Literacia Emergente do Projeto Transições

Anexo D – Fotografias de Algumas Sessões de Literacia Emergente do Projeto Transições

Anexo E – Plano de Sessão Tipo

Anexo F – Planeamento das Sessões de Orientação Espacial, Perceção Visual e Coordenação Visuo-Motora do Projeto Transições

Anexo G – Alterações ao Planeamento das Sessões de Orientação Espacial, Perceção Visual e Coordenação Visuo-Motora do Projeto Transições

Anexo H – Fotografias de Algumas Sessões de Orientação Espacial, Perceção Visual e Coordenação Visuo-Motora do Projeto Transições

Anexo I – Instrumento de Avaliação do Projeto de Educação Psicomotora do Externato “A Ritinha”

Anexo J – Prova de Identificação e Reprodução de Letras

Anexo K – Prova de Segmentação Silábica

Anexo L – Prova de Identificação de Rimas

Anexo M – Prova de Noções Espaciais

Anexo N – Prova de Avaliação das Competências Matemáticas com Base nas Metas Curriculares do 1º Ano

Anexo O – Certificado do Curso de Socorrismo Pediátrico

LISTA DE ABREVIATURAS

ACCS – Associação Crescer com Sentido

APA – American Psychiatric Association

APPDAE – Associação Portuguesa de Pessoas com Dificuldades de Aprendizagem Específicas

CCF – Centro de Cooperação Familiar

DA – Dificuldades de Aprendizagem

DAE – Dificuldades de Aprendizagem Específicas

FMH – Faculdade de Motricidade Humana

FPDA – Federação Portuguesa de Autismo

IPSS – Instituição Particular de Solidariedade Social

NCLD – National Center for Learning Disabilities

NJCLD – National Joint Committee on Learning Disabilities

OCEPE – Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

PEA – Perturbações do Espectro do Autismo

PEER – Pediatric Examination of Educational Readiness

RACP – Ramo de Aprofundamento de Competências Profissionais

UL – Universidade de Lisboa

INTRODUÇÃO

O presente relatório resulta das Atividades de Estágio, realizadas no âmbito da unidade curricular Ramo de Aprofundamento de Competências Profissionais (RACP), do segundo ano do Mestrado em Reabilitação Psicomotora da Faculdade de Motricidade Humana (FMH) – Universidade de Lisboa (UL), no ano letivo 2014/2015.

As Atividades de Estágio apresentam como objetivos promover a capacidade de avaliar o desenvolvimento infantil, planejar e implementar programas de intervenção psicomotora, desenvolver a capacidade de participar em equipas multidisciplinares e em reuniões de equipa, estabelecer relação com a comunidade envolvente, entre outros (Martins, Simões & Brandão, 2014).

O estágio decorreu entre outubro de 2014 e junho de 2015, na Associação Crescer com Sentido, em Lisboa, e nas três instituições com as quais esta estabeleceu parceria: o Centro de Cooperação Familiar Creche e Jardim-de-Infância “O Botãozinho”, o Externato “A Ritinha”, e a Escola Básica 1º Ciclo/ Jardim de Infância da Portela.

O presente relatório procura, desta forma, apresentar o trabalho desenvolvido no âmbito das Atividades de Estágio, de uma forma organizada e precisa. Encontra-se organizado em sete capítulos.

Inicialmente é feito um enquadramento teórico, no qual é feita uma revisão da literatura dos temas considerados de maior relevância, por dizerem respeito ao tipo de trabalho realizado: a psicomotricidade e a intervenção psicomotora, o desenvolvimento infantil em idade pré-escolar, as competências de literacia emergente consideradas com maior relevo em idade pré-escolar, as Dificuldades de Aprendizagem Específicas e as Perturbações do Espectro do Autismo. No segundo capítulo consta o trabalho desenvolvido na Associação Crescer com Sentido, onde se observaram sessões de psicomotricidade realizadas por outras técnicas, assim como o enquadramento institucional da associação. No capítulo seguinte são descritas as etapas realizadas na Creche e Jardim-de-Infância “O Botãozinho”, com crianças de idade pré-escolar, às quais foram feitos rastreios às competências pré-académicas, tendo-se posteriormente elaborado um programa de estimulação das competências de literacia emergente e das competências de orientação espacial, perceção visual e coordenação visuo-motora, consideradas de grande relevância para o sucesso académico. O capítulo quatro consiste no projeto de educação psicomotora realizado, ao nível da educação pré-escolar, no Externato “A Ritinha”, o qual pretendeu estimular o desenvolvimento motor e psicomotor das crianças. De seguida, no capítulo cinco aborda-se o trabalho desenvolvido, a nível académico, com uma criança de nove anos de idade com uma Perturbação do Espectro do Autismo, no qual se procurou desenvolver as competências

de linguagem oral, leitura, escrita e matemática que os instrumentos de avaliação utilizados revelaram com maiores dificuldades. No capítulo seis são apresentadas outras atividades realizadas no âmbito do estágio. Por fim, no capítulo sete são apresentadas as limitações, recomendações e principais conclusões retiradas das diversas atividades realizadas.

CAPÍTULO 1 – ENQUADRAMENTO TEÓRICO

1. Psicomotricidade

O conceito de psicomotricidade foi introduzido por Dupré, no início do século XX, e procura traduzir a relação significativa existente entre as aquisições motoras do indivíduo e o seu desenvolvimento intelectual. Assim, podemos afirmar que “a psicomotricidade desenvolve-se num contínuo evolutivo onde se interligam os processos intelectuais e afectivos a par com a organização motora” (Almeida, 2010, p.24).

De acordo com Fonseca (2001), o desenvolvimento psicomotor ocorre através das interações que o indivíduo estabelece com o meio onde se insere. A psicomotricidade, partindo de uma visão holística do ser humano, “compreende (...) uma mediatização corporal e expressiva, na qual (...), o terapeuta estuda e compensa condutas inadequadas e inadaptadas”, associando “dinamicamente o acto ao pensamento, o gesto à palavra e as emoções aos símbolos e conceitos”. Neste sentido, a psicomotricidade não tem como fim apenas o movimento final, mas o que está na sua origem (componente emocional e intencionalidade). Desta forma, o corpo e a sua motricidade são perspectivados como um todo, onde o terapeuta se foca nos processos e não tanto nos produtos motores obtidos (Fonseca, 2001, p. 10).

Assim, podemos afirmar que “a psicomotricidade é uma motricidade de relação, na qual o acto motor é desde o nascimento uma amálgama de pensamento e de afectividade na relação estabelecida com o outro” (Almeida, 2010, p.24).

A noção de psicomotricidade corresponde, de acordo com Fonseca (2010, p. 18), à “solidariedade profunda e original entre a actividade psíquica e a actividade motora” de forma que “o movimento é equacionado como parte integrante do comportamento”. Almeida (2013, p. 32), citando Souza e Costa (2004), Mello (2004) e Mahoney e Almeida (2005), defende que “o corpo é, simultaneamente, objeto e mediador de conhecimento e da aprendizagem na interação com o contexto em que ele se encontra”.

Existem vários modelos e teorias que tentam explicar as relações entre o cérebro e o comportamento, das quais se destaca o modelo funcional de Luria. Segundo este autor, o cérebro humano é formado por três unidades funcionais, cada uma com uma função específica. Estas são fundamentais em todas as atividades mentais, desde o movimento voluntário à linguagem escrita e falada, correspondendo a zonas corticais que se organizam verticalmente, cada uma sobre a anterior (Fonseca, 2010).

A primeira unidade, de projeção, tem como funções a recepção e emissão dos impulsos para a periferia, sendo responsável pela regulação do tônus cortical e pela função de vigilância. Este estado de alerta e de vigilância é considerado essencial, dado serem necessários níveis mínimos para ser possível a recepção e integração das informações recebidas e para que ocorra o processamento de qualquer atividade mental. Sendo, igualmente, necessária a existência de um certo nível tônico-postural para que ocorra a preparação de qualquer movimento voluntário. Estas estruturas localizam-se inferiormente, i.e., no subcórtex e no tronco cerebral (Fonseca, 2010). A segunda unidade, a de projeção-associação, é responsável pela recepção, captação, processamento e armazenamento da informação vindo do exterior, e pela preparação dos programas, ocupando os lobos occipitais, temporais e parietais, encontrando-se, desta forma, preparada para receber vários tipos de informação: visual, auditiva, vestibular e tatiloquinestésica. Esta unidade exerce uma influência dominante sobre a primeira unidade, contudo ficará, posteriormente, dependente da terceira unidade funcional (Fonseca, 2010).

Por fim, a terceira unidade, de sobreposição, tem a responsabilidade de fazer a programação, regulação e verificação das atividades mentais, sendo responsável pela atividade consciente. Esta ocupa a região pré-frontal e frontal do cérebro (Fonseca, 2010).

Estas três unidades funcionais definidas por Luria, não trabalham de forma independente, mas sim em conjunto, de uma forma harmoniosa e com uma determinada organização, sendo que uma unidade não funciona de forma eficiente sem a presença das outras (Fonseca, 2010).

Fonseca (2010) defende a existência de sete fatores psicomotores, relacionados com as unidades funcionais de Luria, da seguinte forma:

- 1º Unidade – tonicidade e equilibração;
- 2º Unidade – lateralização, noção do corpo e estruturação espaço-temporal;
- 3º Unidade – praxia global e praxia fina.

Os fatores psicomotores são de seguida abordados de forma mais detalhada.

1.1. Fatores Psicomotores

1.1.1. Tonicidade

A tonicidade, primeiro fator psicomotor e alicerce de todos os outros, corresponde a um estado de tensão permanente, dado que um tônus de base é essencial para o desencadeamento da atividade motora. Desta forma, a tonicidade “assegura a

preparação da musculatura para as múltiplas e variadas formas de actividade postural e práxica” (Paillard, 1963, cit in Fonseca, 2010, p. 121). Esta é essencial para todo o tipo de motricidade, uma vez que assume a responsabilidade das funções de atenção, estado de alerta e ativação dos estados mentais. A tonicidade encontra-se, igualmente, relacionada com a resposta à gravidade, a manutenção de posições antigravíticas e as leis céfalo-caudal e próximo-distal do desenvolvimento (Fonseca, 2010).

O estado tónico apropriado é designado de eutonia (Gerda Alexander, 1966 cit in Fonseca, 2010). Contudo, alguns indivíduos revelam um perfil hipotónico (níveis reduzidos de atividade e maior predisposição motora para atividades de praxia fina), enquanto outros apresentam um perfil hipertónico (maiores níveis de atividades). A primeira é mais frequente no género feminino, enquanto a segunda é mais comum no género masculino. Estas respostas exageradas poderão ser sinal de imaturidade a nível neurológico (Fonseca, 2010).

1.1.2. Equilibração

A equilibração envolve os ajustamentos posturais antigravíticos necessários para a realização de respostas motoras (Fonseca, 2010). Desta forma, abrange o controlo postural, essencial para a coordenação de todos os movimentos, e reflete a maturação do sistema nervoso e a integridade dos circuitos neurológicos (Almeida, 2010) Assim, “a sua disfunção interfere com todo o tipo de actividade mental, não exclusivamente motora, mas emocional, perceptiva, cognitiva, social e simbólica” (Fonseca, 2010, p. 158).

Para que o cérebro se possa ocupar de funções de maior complexidade é necessário que as tarefas motoras mais básicas, como o equilíbrio postural, se tornem automáticas, permitindo, assim, um maior foco atencional nas restantes atividades. Em situações em que este automatismo não ocorre, as funções superiores do cérebro têm de se ocupar com o equilíbrio, podendo surgir problemas perceptivos na aprendizagem e nos restantes fatores psicomotores (Fonseca, 2010).

Neste sentido, Fonseca (2010) refere que a insegurança postural poderá conduzir a situações de instabilidade emocional, ansiedade, distratibilidade e hiperatividade, afetando o processamento de informação e, assim, manifestarem-se dificuldades de aprendizagem. As disfunções posturais poderão, ainda, originar distúrbios perceptivos e de memória e problemas nas praxias (Fonseca, 2010).

O sistema vestibular, com grande relevância na equilibração, influencia igualmente as emoções, uma vez que possui diversas conexões com o sistema límbico (Fonseca, 2010).

1.1.3. Lateralização

A lateralização, reflexo de diferenciação e organização, consiste na capacidade de integrar a informação sensório-motora de ambos os lados do corpo humano, dando a possibilidade de nos relacionarmos e orientarmos no mundo exterior (Fonseca, 2010).

Esta pressupõe a existência da prevalência funcional de um dos lados do corpo, que é geralmente mais hábil e utilizado com mais frequência. Contudo, uma motricidade adequada é conseguida pela integração bilateral dos dois lados do corpo (Almeida, 2010).

A lateralização encontra-se relacionada com a preferência manual e com a especialização hemisférica (Fonseca, 2010). O cérebro possui, igualmente, uma dominância hemisférica, com o hemisfério direito a ser responsável preferencialmente por funções motoras, visuo-espaciais e as emoções, enquanto o hemisfério esquerdo se ocupa essencialmente pela linguagem e pelas funções cognitivas (Almeida, 2010).

Relativamente à preferência manual, todos os indivíduos revelam uma preferência funcional por um dos lados do corpo (Almeida, 2013), sendo mais comum incidir sobre o membro superior direito (Almeida, 2010). Esta estabelece-se, geralmente, por volta dos quatro/cinco anos (Fonseca, 2010).

A lateralização reflete uma boa maturação, sendo que a integração que está na sua base quando se encontra comprometida poderá levar ao surgimento de problemas ao nível dos conceitos espaciais e direcionais, prejudicando, por sua vez, as interações do indivíduo com o envolvimento (Fonseca, 2010).

1.1.4. Noção do Corpo

A noção do corpo compreende a receção, análise e armazenamento das informações vindas do corpo, permitindo a tomada de consciência das estruturas do próprio corpo (Fonseca, 2010).

O corpo é o ponto de referência para a criança, tanto no espaço que ocupa como na relação com o outro, auxiliando-a para agir no mundo exterior de forma coerente e adequada. Desta forma, através da noção do corpo a criança elabora todas as suas experiências e organiza a sua personalidade, uma vez que é através desta noção que toma consciência do seu corpo e das possibilidades de se expressar (Fonseca, 2010). Desta forma, “a noção do corpo é um conceito aprendido que resulta da integração de partes do corpo que participam no movimento e das relações que elas têm de estabelecer entre si e entre os objetos externos”.

Almeida (2010, p. 30) refere que a representação que as crianças possuem do seu corpo representa a sua atividade intelectual, perceptivo-motora e o seu funcionamento psíquico. Esta possui, ainda, influência no potencial de aprendizagem das crianças, dado que défices ao nível da noção do corpo, isto é, problemas a nível perceptivo, poderão levar a problemas a nível motor (Fonseca, 2010).

A noção do corpo está na base das funções psíquicas superiores, uma vez que é através dela que o cérebro reconhece as condições em que vai programar e elaborar a atividade que tem de regular e verificar (Fonseca, 2010). Neste sentido, segundo Schilder (1935, cit in Fonseca, 2010, p. 190) “quando o conhecimento do nosso corpo é incompleto e imperfeito, todas as ações, para as quais este conhecimento é essencial, também são imperfeitas”. Devido às relações existentes entre a noção do corpo e as praxias, quando existe um problema perceptivo poderá seguir-se um problema motor, uma vez que não é possível separar as funções perceptivas da aprendizagem das funções motoras (Fonseca, 2010).

1.1.5. Estruturação Espaço-temporal

A estruturação espaço-temporal envolve a integração dos dados espaciais (lobo occipital) e dos dados temporais e rítmicos (lobo temporal), dependendo de um bom grau de integração dos fatores psicomotores anteriores (Fonseca, 2010).

A estruturação espaço-temporal surge da relação com os objetos no espaço e da posição relativa que ocupa o corpo (Almeida, 2010), podendo distinguir-se a estruturação espacial e a estruturação temporal (Fonseca, 2010).

A estruturação espacial diz respeito à noção de espaço, sendo esta uma capacidade não inata, uma vez que se desenvolve na interação direta com o espaço (Fonseca, 2010).

Almeida (2013, p. 42) refere que “estruturar o espaço implica que a criança compreenda a posição de cada objeto em si mesmo, no espaço e com os outros objetos, bem como a relação posicional do seu corpo e dos objetos face ao seu corpo”.

De acordo com Symmes e Rappaport (1972), Satz (1973), Witelson (1976), Cratty (1969) e Kephart e Dunsing (1965), citados por Fonseca (2010), as crianças com dificuldades de aprendizagem apresentam geralmente dificuldades em tarefas espaciais. Neste sentido, Fonseca (2010) defende que a capacidade de organização e estruturação do espaço é essencial para qualquer aprendizagem, sendo que nas funções mentais complexas é fundamental a existência de uma boa inter-relação entre os dados corporais e os dados espaciais.

A estruturação espacial abrange, de acordo com Almeida (2013), três conceitos essenciais: orientação espacial (noções espaciais como em cima/em baixo, à frente/a trás, junto/distante, à direita/à esquerda, etc.), localização espacial (ali, lá, cá, aí, entre, no centro, etc.) e ordenação espacial (primeiro, segundo, último, no fim, anterior/posterior, etc.).

Fonseca (2010) refere que a estruturação espacial, muito dependente das capacidades visuais, depende de diversas dimensões espaciais: perspectiva (impressões de distância, posição e profundidade), acomodação (focagem), convergência (coordenação dos músculos oculares para avaliar a distância e a localização dos objetos), tamanho da imagem (modulação distância – tamanho), profundidade (interpretação dos deslocamentos), movimento aparente (relação entre a velocidade aparente e a extensão dos objetos no campo visual), gradiente da textura (elementos da superfície e apreciação da distância dos objetos), invariantes multimodais (postura e sistema vestibular) (Fonseca, 2010).

A estruturação temporal, inseparável da espacial, encontra-se ligada à estruturação rítmica em termos de memória a curto prazo e à reprodução motora. Esta permite a organização e a sequencialização de acontecimentos, a localização dos acontecimentos no tempo e a relação entre estes (Fonseca, 2010).

O ritmo, expressão da dimensão temporal, corresponde a um conjunto de intervalos de tempos. A estruturação temporal coloca em evidência as noções de simultaneidade, sequencialização e sincronização, essenciais na motricidade e nas aprendizagens escolares. Dificuldades ao nível do sentido rítmico poderão levar a dificuldades na discriminação fonética (Fonseca, 2010).

A estruturação espaço-temporal fornece informações relevantes acerca da maturação das pré-aptidões simbólicas das crianças pré-escolares, permitindo detetar sinais de possíveis problemas das crianças com dificuldades de aprendizagem (Fonseca, 2010).

Almeida (2010, p. 89) defende que a Lateralização, a Noção do Corpo e a Estruturação Espaço-temporal (fatores psicomotores) “assumem uma especial relevância na percepção das potencialidades e fragilidades das crianças a nível da condição de leitura”. Num estudo realizado pela mesma autora com 51 crianças que procurava analisar a relação entre o perfil psicomotor e a aprendizagem da leitura, verificou-se que as crianças que apresentam níveis inferiores nestes três fatores psicomotores são aquelas que no final do 1º ano de escolaridade ainda não leem nem soletram, sendo as crianças que leem as que possuem níveis mais elevados. Desta forma “verifica-se que a maturidade psicomotora da criança tem reflexos na performance que revela na leitura” (Almeida, 2010, p. 89).

A escrita obedece a regras estabelecidas de estruturação espacial (Almeida, 2013). Quanto à leitura, corresponde a uma sucessão, no tempo, de letras, de sons, de palavras, o que põe em evidência a importância da estruturação temporal na aprendizagem (Fonseca, 1984, cit in Almeida, 2013). A noção de ritmo encontra-se presente quer na linguagem escrita quer falada (Almeida, 2013).

Neste fator a percepção visual e auditiva assumem um papel fundamental (Fonseca, 2010). A percepção visual, pela sua relevância, é abordada de seguida.

1.1.5.1. Percepção Visual

Frostig (1994) define a percepção visual como sendo a capacidade de reconhecer e distinguir estímulos visuais, interpretando-os e relacionando-os com experiências anteriores. Esta não constitui apenas uma capacidade de visão adequada, dado que está também dependente de funções cerebrais (Frostig, 1994).

As capacidades de percepção visual dependem dos processos de maturação e evoluem em função das experiências individuais de cada um (Gallahue e Ozmun, 2005, cit in Peres, Serrano & Cunha, 2009). Estas desenvolvem-se, geralmente, entre os três anos e meio e os sete anos e meio de idade, necessitando de treino de forma a se desenvolverem adequadamente (Frostig, 1994).

As funções percetivas possuem um papel de grande relevo no percurso académico das crianças (Fonseca, 2005), sendo importante na leitura, escrita, ortografia e aritmética. Existe uma maior prevalência de disfunções percetivas em crianças com dificuldades de aprendizagem (Frostig, 1994). Taylor (2004, cit in Almeida, 2013, p. 46) defende que as dificuldades percetivovisuais e visuomotoras “podem estar na origem de inversões, desajuste no tamanho das letras e confusões na extensão dos espaços entre as palavras”.

Neste sentido, Fonseca (2005, p. 426) refere que “a aprendizagem percetivo-visual deverá processar-se antes das primeiras aprendizagens escolares, acusando aqui uma função profiláctica e preventiva fundamental”, desta forma é importante a sua integração na educação pré-escolar.

A percepção visual compreende, segundo Frostig (1994) cinco competências essenciais: coordenação visuo-motora, percepção figura-fundo, constância percetual, percepção da posição no espaço e percepção das relações espaciais.

A percepção visual assume, também, um papel com relevo ao nível da estabilidade emocional das crianças (Frostig, 1994).

1.1.6. Praxia Global

A praxia global envolve tarefas motoras que exigem a atividade conjunta de diversos grupos musculares, necessitando, desta forma, de uma boa aquisição e interação da primeira e segunda unidade funcional de Luria. Envolve, ainda, a execução de padrões motores previamente definidos, e a sua readaptação em termos de velocidade e precisão (Fonseca, 2010).

Fonseca (2010, p. 212) define a praxia global como “a expressão da informação do córtex motor, como resultado da recepção de muitas informações sensoriais, tácteis, quinesísticas, vestibulares, visuais”. De acordo com o mesmo autor, a praxia “caracteriza-se pelo controlo harmonioso do movimento, pela conjugação perfeita, no espaço e no tempo, da antecipação e da acção, do plano e da execução, como que adaptando-se a um fim e a um objectivo” (Fonseca, 2010, p. 224). Desta forma, dificuldades neste fator poderão originar diversas situações, como movimentos exagerados, involuntários e bruscos, dificuldade em medir distâncias, em regular os movimentos e controlar a sua velocidade (Fonseca, 2010). Juntamente com a noção do corpo e a estruturação espaço-temporal pode ser um forte indicador de dificuldades de aprendizagem a nível académico, dificuldades no planeamento de ações e no comportamento sócio-emocional (Ajuriaguerra, s.d., cit in Fonseca, 2010).

Assim, considera-se que a observação dos atos motores das crianças permite analisar a sua capacidade de organização psicomotora e, assim, o seu desenvolvimento motor, intelectual e afetivo (Fonseca, 2010).

Por fim, de acordo com Fonseca (2010), crianças com dispraxia (dificuldades ao nível da praxia) revelam menores aquisições motoras e necessitam de mais tempo para realizar aprendizagens motoras, devido às dificuldades ao nível do processamento da informação sensitiva e da programação dos movimentos.

1.1.7. Praxia Fina

A praxia fina é mais exigente que a praxia global, uma vez que exige uma micromotricidade e uma grande proficiência manual (Fonseca, 2010). Esta, de acordo com Almeida (2010, p. 34), “refere-se à capacidade para a execução de movimentos finos e prende-se com a capacidade de preensão construtiva e dissociação digital implicando a coordenação óculo-manual”. Este fator traduz a precisão e a velocidade com que os movimentos finos são executados e a reprogramação de ações, sendo fundamental a contribuição de todos os restantes fatores (Fonseca, 2010).

A mão constitui um papel central na praxia fina, diferenciando o ser humano das restantes espécies. A praxia fina sofre um processo de maturação lento (Fonseca, 2010).

Este fator possui, segundo Fonseca (2010), uma grande ligação com a coordenação dos movimentos dos olhos, dado que estes constituem um mecanismo de feedback de grande relevância na regulação do movimento. A fixação da atenção assume, igualmente, um papel relevante nas manipulações finas e complexas de objetos e nas atividades de preensão.

A praxia fina assume, desta forma, um papel importante na aprendizagem, nomeadamente nas áreas académicas da leitura, escrita e cálculo, sendo que Fonseca (1984, cit in Fonseca, 2010) defende que existe uma forte relação entre dificuldades na praxia fina e dificuldades de aprendizagem.

A coordenação visuo-motora, fundamental na praxia fina, diz respeito à coordenação da visão com a produção da grafomotricidade, sendo essencial para atividades como o desenho, a escrita, seguir trajetos, entre outros (Martínez, 2004, cit in Almeida, 2013).

1.2. Intervenção Psicomotora

A psicomotricidade e a intervenção psicomotora assumem um papel de grande relevância na infância pois, como afirma João dos Santos, “o movimento é a primeira forma de pensar, o bebé pensa e comunica o seu pensamento através do movimento” (Costa, 2008, p. 5).

A intervenção psicomotora pode possuir diversas vertentes – interventiva, educativa, reeducativa e terapêutica (Fonseca, 2001), podendo atuar em diversos contextos de forma a propiciar diversas oportunidades enriquecedoras (Almeida, 2013). Neste sentido, e de acordo com a Associação Portuguesa de Psicomotricidade (APP) (s.d., p. 2), a intervenção psicomotora pretende “promover a vivência harmoniosa da criança no seu corpo, com os outros e com o meio envolvente, estimulando e facilitando o desenvolvimento global da criança e, conseqüentemente, os processos de aprendizagem”. Este tipo de intervenção possui objetivos distintos em função da idade e da situação clínica dos indivíduos, sendo, desta forma, ajustada às necessidades de cada um (APP, s.d.).

Em situações de intervenção com crianças o jogo assume um papel de grande relevo, dado constituir um meio comunicativo fundamental na infância, através do qual “a criança projeta os seus conflitos, vivencia emoções e explora possibilidades” (APP, s.d., p. 3).

Concluindo, a importância deste tipo de intervenção mediatizada pelo corpo é explicada na seguinte afirmação de João dos Santos (s.d., cit in Costa, 2008, p. 83): “a vida psíquica é expressa em comportamento”, isto é, “o conjunto de fenómenos que constituem o substrato da vida psíquica como os impulsos, emoções, sentimentos e pensamento, exprime-se através da motricidade”.

2. Desenvolvimento Infantil

O desenvolvimento infantil é um processo complexo influenciado por diversos aspetos (Martorell, 2014), que resulta da interação entre as crianças e o ambiente onde estas se inserem (Davies, 2011). Este processo é contínuo, i.e., permanece por toda a vida e com constantes alterações (Papalia, Olds & Feldman, 2006).

Martorell (2014) apresenta cinco aspetos essenciais do desenvolvimento infantil: 1) as diferentes áreas do desenvolvimento encontram-se interrelacionadas, dado que cada uma influencia as restantes; 2) o desenvolvimento normal é caracterizado por diferenças a nível individual; 3) as influências são bidirecionais, dado que o ambiente em que a criança se insere influencia o seu desenvolvimento, contudo esta também influencia o desenvolvimento; 4) as experiências precoces das crianças desempenham um papel importante, contudo estas apresentam resiliência, podendo superar situações traumáticas ou de privação; 5) o desenvolvimento que a criança manifesta na infância irá influenciar o desenvolvimento do restante da sua vida.

O desenvolvimento das crianças e as aprendizagens destas estão dependentes da qualidade das estimulações e das interações com o meio onde se inserem (Almeida, 2010).

Este processo de desenvolvimento pode ser dividido em etapas, sendo seguidamente abordado de forma mais detalhada o desenvolvimento infantil entre os três e os seis anos, uma vez que é a faixa etária com a qual se desenvolveram a generalidade das atividades de estágio.

2.1. Desenvolvimento Infantil na Segunda Infância

O período pré-escolar, entre os três e os seis anos de idade, corresponde à segunda infância. Nesta fase, o crescimento e o desenvolvimento ocorre de forma mais lenta comparativamente à primeira infância (Papalia, et al., 2006). Este é um período de grande transição, no qual as crianças se tornam mais autónomas (Davies, 2011).

De seguida são abordadas as diferentes áreas do desenvolvimento na segunda infância.

2.1.1. Desenvolvimento Físico

O crescimento físico na segunda infância ocorre a um ritmo mais lento que nas etapas anteriores (Palacios, Cubero, Luque & Mora, 2004; Davies, 2011). O corpo das

crianças torna-se menos parecido ao dos bebês, passando a possuir proporções mais semelhantes às dos adultos (Arnett & Maynard, 2013; Martorell, 2014). Nesta fase, as crianças crescem cerca de cinco a seis centímetros por ano e aumentam de peso dois a três quilos, por ano (Palacios et al., 2004).

O tamanho do cérebro das crianças continua o seu aumento gradual, sendo que aos seis anos já possui cerca de 90 por cento do tamanho do de um adulto (Bauer et al., 2009, cit in Arnett & Maynard, 2013). A mielinização de circuitos motores e sensoriais permite melhorar as capacidades motoras e perceptivas e uma melhor coordenação entre elas (Todd, Swarzenski, Rossi, & Visconti, 1995, cit in Davies, 2011).

Entre os três e os seis anos ocorre, também, o fortalecimento dos ossos e músculos e o aumento da capacidade respiratória, o que propicia o desenvolvimento das competências motoras (Papalia, et al., 2006), tal como será abordado de seguida.

2.1.2. Desenvolvimento Motor

O processo de desenvolvimento motor diz respeito ao “conjunto das transformações do comportamento motor, entendidas numa base diacrónica, e constatáveis ao nível dos movimentos, das qualidades físicas e motoras, dos processos perceptivos envolvidos, e das atividades humanas”, encontrando-se este dependente quer da maturação quer da aprendizagem (Barreiros & Cordovil, 2014, p.13). Este processo é evolutivo com uma sequência específica composta por fases (níveis) relativamente estáveis e consistentes (Barreiros, Cordovil & Neto, 2014). A segunda infância corresponde à fase dos movimentos fundamentais, sendo que a primeira infância é correspondente aos movimentos rudimentares, e a terceira infância à especialização dos movimentos. A fase dos movimentos fundamentais, entre os dois e os seis anos, engloba “habilidades motoras comuns, com padrões de movimentos específicos, característicos da nossa espécie (ex.: andar, correr, saltar, lançar, agarrar e pontapear)” (Cordovil & Barreiros, 2014, p. 109).

Barreiros e Cordovil (2014, p. 8) defendem que “praticamente todas as unidades fundamentais de comportamento motor do adulto são observáveis no final da primeira infância, desde as mais exigentes em termos de precisão e minúcia de movimento, como as de apreensão, até às habilidades globais orientadas para a locomoção, a organização postural, ou a manipulação de objetos”. Na infância, as crianças desenvolvem a sua coordenação, resistência e força (Barreiros & Cordovil, 2014), sendo que, desta forma, o desenvolvimento motor nas crianças traduz o aumento da eficiência, adaptabilidade e da estabilidade dos movimentos (Barreiros et al., 2014).

Peres, et al. (2009, p. 26) defendem que entre os dois e os seis anos a motricidade sofre um desenvolvimento fundamental, ocorrendo um aperfeiçoamento das competências motoras globais e finas (Martorell, 2014), as quais são descritas de seguida.

Competências de Motricidade Global

Na segunda infância ocorrem grandes evoluções ao nível das competências motoras globais, proporcionadas por uma melhor coordenação, fruto do desenvolvimento das áreas sensório-motoras do córtex, como abordado anteriormente (Papalia, et al., 2006). Neste sentido, as crianças possuem maior capacidade de coordenar os movimentos dos músculos para desempenhar diversas atividades motoras, como saltar e chutar uma bola (Davies, 2011). Gispert (1998, p. 83) caracteriza a idade pré-escolar (dos três aos seis anos) como a “época caracterizada por uma melhoria qualitativa e quantitativa das habilidades de lançamento e recepção, locomoção, salto e equilíbrio”.

Na tabela abaixo são sintetizadas algumas das competências de motricidade global típicas da idade pré-escolar.

Tabela 1 - Aquisições típicas da idade pré-escolar nas competências de motricidade global

3 Anos	4 Anos	5/6 Anos
<ul style="list-style-type: none"> - sobem escadas sem apoio e com alternância de pés; - fazem saltos irregulares; - saltam de forma repetida sobre apenas um pé; - saltam com ambos os pés ao mesmo tempo sem sair do local; - saltam entre 30 a 60 centímetros de distância; - saltam 10 cm de altura; - saltam para a frente a pés juntos; - lançam uma bola a 1 metro de distância; - chutam uma bola a 3 metros de distância (um metro em bolas pequenas); - lançam e agarram uma bola, mesmo que manifestando ainda algumas dificuldades; - correm sem dificuldades; - são capazes de, durante a corrida, fazer mudanças de direção e parar de repente; - pedalam um triciclo. 	<ul style="list-style-type: none"> - descem escadas com apoio e alternância de pés; - saltam 4 a 6 vezes sobre apenas um dos pés; - saltam entre 60 a 84 centímetros de distância; - saltam de um local com 30 cm de altura; - mantêm o equilíbrio em apenas um pé durante no mínimo 5 segundos; - pontapeiam uma bola com uma direção específica; - mandam uma bola com a mão; - agarraram uma bola que venha na sua direção; - lançam uma bola a cerca de 2 metros de distância; - lançam uma bola para cima e apanham-a com ambas as mãos; - andam em calcanhares e de cócoras; - marcham de acordo com um ritmo; - correm de forma coordenada. 	<ul style="list-style-type: none"> - descem escadas sem apoio e com alternância de pés; - saltam entre 71 e 91 centímetros de distância; - saltam em comprimento e altura; - revelam maior controlo nos seus saltos; - mudam rapidamente de direção ou de velocidade durante a corrida; - mantêm-se sobre apenas um pé de olhos fechados; - equilibraram-se durante 10 segundos num dos pés; - os seus movimentos são suaves e coordenados.

(Bernabeu & Prada, 2001; CDC, 2014; Cordeiro, 2009, Gispert, 1998; Kail, 2012; Papalia, et al., 2006; Wisconsin Child Welfare Training System, s.d.)

Nesta idade começam a ser perceptíveis diferenças entre géneros ao nível do desenvolvimento motor, com os rapazes a terem melhores desempenhos em tarefas de salto e arremesso, enquanto as meninas manifestam melhores desempenhos em tarefas de coordenação e de motricidade fina (e.g. desenho, escrita) (Lung et al., 2011, cit in Arnett & Maynard, 2013).

Competências de Motricidade Fina

O desenvolvimento das competências de motricidade fina são proporcionadas pelo aperfeiçoamento da coordenação óculo-manual e dos pequenos músculos, permitindo, em idade pré-escolar, um aumento das capacidades de higiene pessoal, comer com talheres, desenhar, entre outras (Papalia, et al., 2006).

No início da idade pré-escolar os desenhos das crianças começam a possuir formas reconhecíveis pelo adulto (Arnett & Maynard, 2013). Por volta dos quatro anos começa a ser perceptível o desenho da figura humana, sendo que aos cinco as proporções começam a ser mais adequadas (Golomb, 2004, cit in Davies, 2011).

Na tabela 2 são apresentadas as competências de motricidade fina que geralmente se observam em idade pré-escolar.

Tabela 2 - Aquisições típicas da idade pré-escolar nas competências de motricidade fina

3 Anos	4 Anos	5/6 Anos
<ul style="list-style-type: none"> - vestem algumas roupas; - fecham fechos simples; - desenham linhas horizontais, verticais e circulares; - fazem uma torre de 6 cubos; - constroem torres com 10 cubos e pontes com 3 cubos; - viram as folhas de um livro; - comem utilizando os talheres, usando um garfo para apanhar os alimentos; - seguram e bebem por um copo com apenas uma mão; - enfiam bolas em um cordão mole; - desenroscam recipientes (de rosca) e parafusos; - amassam plasticina mudando a forma da mesma; - rasgam papel e dobram-o ao meio; - unem quatro pontos situados numa linha reta; - copiam linhas horizontais, verticais e circulares; - imitam um "V", um círculo e uma cruz. 	<ul style="list-style-type: none"> - abotoam botões; - desenham formas quadradas e retangulares; - fazem o desenho da figura humana com 2 a 4 elementos do corpo; - recortam sobre uma linha; - fazem um triângulo através da dobragem de papel; - constroem escadas utilizando 6 cubos e modelos de 5 cubos; - imitam um quadrado; - cortam, com uma tesoura, cerca de 20 cm de papel, com ajuda; - copiam algumas das letras (maiúsculas); - começam a tentar escrever o seu nome. 	<ul style="list-style-type: none"> - escrevem letras e palavras; - fazem o desenho da figura humana mais detalhado; - desenham diversas figuras geométricas; - os seus desenhos são reconhecíveis; - atam os atacadores dos sapatos.

(Arnett & Maynard, 2013; Bernabeu & Prada, 2001; CDC, 2014; Cordeiro, 2009; Kail, 2012; Papalia, et al., 2006; Wisconsin Child Welfare Training System, s.d.)

A preferência manual começa a evidenciar-se por volta dos três anos, de acordo com Papalia, et al. (2006).

2.1.3. Desenvolvimento Cognitivo

Em idade pré-escolar ocorre um desenvolvimento considerável do córtex pré-frontal, responsável pelas funções cognitivas superiores. Nesta fase, o pensamento das crianças torna-se mais flexível, sendo que por volta dos cinco anos as crianças têm a capacidade de mudar de estratégia cognitiva para resolver um problema, enquanto crianças de três anos insistem na resolução do problema sempre com a mesma estratégia (Moriguchi & Hiraki, 2009, cit in Davies, 2011).

A idade pré-escolar caracteriza-se, de acordo com Piaget, por grandes mudanças a nível cognitivo, encontrando-se no estágio pré-operacional (Arnett & Maynard, 2013). Neste estágio, entre os dois e os sete anos, ocorre um desenvolvimento do pensamento simbólico (Papalia, et al., 2006). Piaget, citado por Papalia, et al. (2006) defende, ainda, que nesta fase as crianças não estão dotadas da capacidade de pensamento lógico, o que só acontece na terceira infância (estágio das operações concretas). Segundo a teoria de Piaget, a capacidade de conservação, i.e., a capacidade de entender que a mesma quantidade de uma substância permanece igual independentemente da forma/aparência do recipiente onde é colocada, não está presente em crianças da idade pré-escolar (Martorell, 2014). Esta incapacidade é também “limitada pela irreversibilidade ou incapacidade de compreender que uma operação ou ação pode ocorrer de duas ou mais maneiras” (Papalia, et al., 2006, p. 288).

No que diz respeito ao pensamento, Martorell (2014) defende que na segunda infância as crianças manifestam, ainda, egocentrismo. Contudo, verifica-se um aumento da capacidade de compreender o ponto de vista dos outros.

Nesta etapa as crianças começam, também, a utilizar um pensamento categórico, i.e., são capazes de fazer uso de representações mentais de experiências anteriores para entenderem novas experiências. Ocorre, igualmente, uma melhoria das capacidades de memória e de linguagem, fazem a distinção entre a fantasia e a realidade e compreendem a relação causa-efeito (Davies, 2011).

Seguidamente, na tabela 3, são apresentadas as características do desenvolvimento cognitivo nos anos pré-escolares com maior detalhe.

Tabela 3 - Aquisições típicas da idade pré-escolar no desenvolvimento cognitivo

3 Anos	4 Anos	5/6 Anos
<ul style="list-style-type: none"> - fazem associações entre objetos reais e ilustrações num livro; - brincam ao "faz-de-conta"; - constroem puzzles com 3 a 4 peças; - separaram objetos por cor ou forma; - reconhecem e nomeiam as figuras geométricas círculo, triângulo e quadrado; - diferenciam os conceitos de "grande" e "pequeno" e de "um" e "muitos"; - a partir de um modelo agrupam objetos semelhantes; - fazem distinção entre os pronomes "meu", "teu" e "dele"; - seguem instruções com 2 a 3 ordens; - dizem o seu nome, idade e género. 	<ul style="list-style-type: none"> - manifestam a sua opinião; - possuem a noção de tempo; - contam até 5 objetos; - recordam e repetem 3 palavras de 4 apresentadas; - recordam 3 imagens em 6 apresentadas; - dizem o primeiro e último nome; - possuem a noção de contagem; - desenham a figura humana com 2 a 4 elementos. 	<ul style="list-style-type: none"> - têm a noção de quantidade dos números de 1 a 10; - contam até 10 (ou mais); - fazem adições e subtrações simples com apenas um dígito; - reproduzem letras e números; - identificam os sons de algumas consoantes no início de palavras; - as inversões das letras são comuns (e.g. b e d); - sabem algumas letras pela sequência do alfabeto; - dizem a morada e o nome completo; - desenham a figura humana com no mínimo 6 elementos; - atribuem rótulos de categorias a objetos/situações; - identificam e nomeiam diferenças e semelhanças entre objetos; - jogam jogos simples de tabuleiro; - distinguem o lado direito e esquerdo no próprio corpo.

(Bernabeu & Prada, 2001; CDC, 2014; Cordeiro, 2009; Papalia, et al., 2006; Wisconsin Child Welfare Training System, s.d.)

2.1.4. Desenvolvimento Psicológico e Social

Logo após o nascimento tem início o desenvolvimento social das crianças (Oña Sicilia, 2005, Haywood & Getchell, 2004, cit in Peres, et al., 2009). Através da interação com os outros, as crianças vão assimilando as competências necessárias para a vida em sociedade (Serrano, 1996, cit in Peres, et al., 2009).

Em idade pré-escolar as crianças tornam-se mais sociáveis e menos egocêntricas, estabelecendo amizades com os seus pares (Davies, 2011). Estas relações com os pares começam, nesta fase, a assumir um grande relevo na vida das crianças (Davies, 2011; Martorell, 2014).

Desenvolvem, ainda, a identidade de género, a compreensão das emoções aumenta e as suas brincadeiras caracterizam-se por uma maior complexidade e imaginação (Martorell, 2014).

O desenvolvimento psicológico e social na segunda infância é apresentado de forma detalhada na tabela 4.

Tabela 4 - Aquisições típicas da idade pré-escolar no desenvolvimento psicológico e social

3 Anos	4 Anos	5/6 Anos
<ul style="list-style-type: none"> - imitam os adultos; - manifestam afeto por familiares e amigos; - entendem os conceitos "meu" e "dele"; - aguardam pela sua vez num jogo; - reconhecem e demonstram emoções; - identificam emoções simples; - cumprimentam as pessoas, dizendo "olá" e "adeus" e agradecem com "obrigada"; - ouvem com atenção uma história durante 5 a 10 minutos; - conseguem manter durante 5 minutos uma conversa; - mostram-se preocupadas quando vêm um colega chorar; - podem possuir amigos imaginários; - revelam curiosidade; - fazem muitas questões. 	<ul style="list-style-type: none"> - cooperam com os seus pares; - fantasiam; - adquirem a capacidade de negociação em conflitos familiares ou com outras crianças; - geralmente distinguem entre realidade e fantasia; - partilham jogos com os pares; - seguem as regras de jogos dirigidas pelo adulto; - esperam pela sua vez; - os seus jogos de "faz-de-conta" são mais criativos; - preferem brincar com os pares em vez de sozinho; - falam acerca do que gostam e do que querem. 	<ul style="list-style-type: none"> - gostam de agradar aos outros e procuram fazer amigos; - gostam de mostrar a sua independência e de fazer coisas sem ajuda; - maior aceitação de regras; - mostram preocupação e simpatia pelos outros; - têm consciência do seu género; - fazem a distinção entre a realidade e a fantasia; - aumento da independência do adulto; - demonstram ciúmes e competitividade.

(Bernabeu & Prada, 2001; CDC, 2014; Cordeiro, 2009; Wisconsin Child Welfare Training System, s.d.)

2.1.5. Desenvolvimento da Linguagem

O desenvolvimento da linguagem decorre da interação com outras pessoas, sendo que o vocabulário das crianças aumenta quando estas ouvem os adultos a falar (Davies, 2011). Na fase pré-escolar verifica-se um aumento considerável do mesmo, sendo que aos três anos as crianças possuem no seu vocabulário cerca de 1000 palavras, aumentando para 2500 aos seis anos (Bloom, 1998, cit in Arnett & Maynard, 2013). Neste sentido, Davies (2011) refere que entre os três e os seis anos o vocabulário das crianças aumenta por mês cerca de 50 palavras.

Durante os anos pré-escolares as crianças desenvolvem de forma significativa, além do seu vocabulário, a gramática, a sintaxe e a pragmática. As aquisições na linguagem são apresentadas mais detalhadamente na tabela 5.

As crianças de idade pré-escolar que apresentam atrasos de linguagem possuem um risco superior de vir a desenvolver dificuldades de aprendizagem na leitura e escrita (Tallal & Benasich, 2002, cit in Davies, 2011). De acordo com Rice (1989, cit in Papalia, et al., 2006) cerca de três por cento das crianças de idade pré-escolar manifestam atrasos ao nível da linguagem, o que poderá influenciar o seu desenvolvimento psicológico e social e o seu percurso académico.

Tabela 5 - Aquisições típicas da idade pré-escolar no desenvolvimento da linguagem

3 Anos	4 Anos	5/6 Anos
<ul style="list-style-type: none"> - possuem geralmente um discurso claro; - começam a utilizar o plural nas suas falas; - as frases são, por norma, simples curtas e declarativas, e compostas por quatro a cinco palavras; - constroem frases de 3 elementos (sujeito, verbo e objeto); - o seu discurso é reconhecido mesmo por desconhecidos; - questionam utilizando a entoação, e recorrendo ao “que”, “quem” e “onde”; - utiliza nas suas frases artigos determinantes e indeterminantes, e pronomes demonstrativos e possessivos; - articulam 50 a 75% das consoantes. 	<ul style="list-style-type: none"> - apresentam um discurso mais complexo; - fazem frases longas (com cerca de 10 palavras); - contam pequenas histórias; - utilizam as principais regras gramaticais; - fazem uso de frases negativas, interrogativas e imperativas; - utilizam nas suas frases advérbios de lugar (e.g. dentro/fora, cima/baixo, perto/longe); - utilizam adjetivos qualitativos nas suas frases (e.g. bonito/feio, alto/magro, contente/triste, limpo/sujo); - utilizam nas suas frases o passado e o futuro; - cantam músicas de memória. 	<ul style="list-style-type: none"> - contam histórias mais longas; - apresentam um discurso claro; - o seu discurso começa a ser mais complexo e semelhante ao do adulto;

(Bernabeu & Prada, 2001; CDC, 2014; Cordeiro, 2009; Davies, 2011; Papalia, et al., 2006; Wisconsin Child Welfare Training System, s.d.)

3. Competências de Literacia Emergente em idade Pré-Escolar

No momento de entrada para o primeiro ciclo as crianças têm diferentes conhecimentos e conceptualizações acerca da escrita, fruto das suas diferentes experiências e oportunidades (Mata, 2008; Alves Martins, 2000). Ferreiro e Teberosky (s.d., cit in Godoy, 2008) defendem que as crianças desenvolvem concepções acerca da escrita antes de iniciarem a escolaridade formal, não se limitando, desta forma, a alfabetização à sala de aula (Colello, 2013). As crianças ao verem os adultos a utilizar a escrita e a leitura vão desenvolvendo a motivação para a aprendizagem das mesmas, e apercebendo-se das suas diversas funções. Desta forma, considera-se que a “percepção e apropriação das várias funções da linguagem escrita se desenvolvem proporcionalmente às experiências funcionais em que as crianças se vão envolvendo no seu dia-a-dia, mais do que em função da sua idade ou desenvolvimento geral” (Mata, 2008, p. 14).

Durante muitos anos as tentativas das crianças pré-escolares para escrever não eram valorizadas pelo adulto (Ministério da Educação, 1997; Colello, 2013), contudo, estas assumem um papel de grande relevo, uma vez que as crianças constroem o seu próprio conhecimento, através dos seus rabiscos e tentativas de escrita (Ferreiro, 1986, cit in Colello, 2013). Esta visão é partilhada por diversos investigadores, como Teale e Sulzby (1986), citados por Skibbe, Connor, Morrison e Jewkes (2011), Whitehurst e Lonigan (1998), Alves Martins (2000) e Colello (2013), que defendem que as crianças que são expostas precocemente a textos e aos diversos aspetos que potencializam a literacia adquirem com maior facilidade a alfabetização e, a longo prazo, apresentam melhores resultados académicos.

Assim, apesar de durante muito tempo se ter pensado que a aprendizagem da leitura e escrita se devia iniciar apenas no 1º ciclo do ensino básico, atualmente considera-se que se deve iniciar a abordagem à escrita no jardim-de-infância de forma a “facilitar a emergência da linguagem escrita”, dado que as crianças começam a ter contacto desde muito cedo com o código escrito. A partir dos três anos de idade são capazes de fazer a distinção entre o desenho e a escrita (Ministério da Educação, 1997, p.65).

O conceito de literacia emergente é de seguida apresentado.

3.1. Conceito de Literacia Emergente

A literacia emergente “engloba o conjunto de competências, conhecimentos e atitudes, que se pressupõe serem precursores do desenvolvimento das formas convencionais da leitura e da escrita” (Leal, Peixoto, Silva & Cadima, 2006, p. 121). Whitehurst e Lonigan (1998) e McLachlan e Arrow (2010, p. 85) defendem que o termo ‘literacia emergente’ diz respeito ao entendimento que “the acquisition of literacy is conceptualised as a developmental continuum, with its origins early in the life of a child, rather than an all or none phenomenon that begins when children start school”.

Teale e Sulzby (1992, cit in Costa, 2011) apresentam seis características essenciais do conceito de literacia emergente: 1) a literacia constitui um processo contínuo que se inicia precocemente mesmo antes de a criança ser alvo de instrução formal; 2) as capacidades de leitura e escrita caracterizam-se por um desenvolvimento gradual e simultâneo; 3) a literacia desenvolve-se em função das interações que a criança vai realizando com a fala, a leitura e a escrita; 4) as competências de literacia emergente beneficiam as competências de linguagem escrita posteriores; 5) o contato com adultos a realizar atividades de leitura e escrita estimulam o desenvolvimento da literacia infantil; 6) o percurso de cada criança é distinto e particular, mesmo que a capacidade de literacia seja descrita geralmente por estádios.

Neste sentido, McMahon, Richmond e Reeves-Kazelskis (1998), Miller (2001) e Guimarães e Youngman (1995), citados por Santos e Alves Martins (2014), definiram “paradigmas de preparação para leitura e literacia emergente”: 1) para a aprendizagem da leitura e da escrita as crianças deverão adquirir um conjunto de pré-requisitos, como a memória, a discriminação auditiva, coordenação visuo-motora, conhecimento das letras e dos sons das letras e vocabulário; 2) deve-se respeitar os conhecimentos já adquiridos pelas crianças e propiciar o contacto destas com diversas formas de literacia (Santos & Alves Martins, 2014).

Tendo em conta o referido anteriormente, Viana (2002, cit in Costa, 2011) defende que existem quatro fatores de literacia emergente de grande importância para o futuro sucesso na aprendizagem da leitura e escrita: competências da linguagem oral, consciência fonológica, conhecimento sobre o impresso e motivação para a leitura. Estas competências de literacia emergente, de acordo com Gomes e Santos (2005) desempenham um papel de grande relevo na prevenção de dificuldades de aprendizagem.

De seguida procura-se caracterizar a forma como a capacidade de escrita evolui em idade pré-escolar.

3.2. Evolução da Linguagem Escrita em Idade Pré-escolar

As conceptualizações que as crianças possuem sobre a escrita vão evoluindo, dado que as hipóteses conceptuais destas vão sendo confrontadas com informações novas, fazendo com que as suas hipóteses sejam revistas e evoluam ou ganhem consistência (Alves Martins & Silva, 1999).

Fijalkow (1989, 1993, cit in Alves Martins, 2000) preconiza que as crianças de idade pré-escolar são capazes de distinguir a escrita das garatujas e que geralmente não distinguem letra de palavra e frase de linha. Mata (2008) considera que a diferenciação entre o desenho e a escrita constitui a primeira etapa de aquisição do código escrito.

Sim-Sim, Silva e Nunes (2008) defendem que as crianças de quatro/cinco anos apresentam dificuldades em diferenciar o rótulo verbal dos objetos dos próprios objetos, associando objetos de grandes dimensões a palavras compridas e objetos de pequenas dimensões a palavras menores. O mesmo acontece com as palavras difíceis e fáceis de escrever, associando-as a ações consideradas pela criança difíceis ou fáceis de desenvolver. Apenas por volta dos cinco/seis anos as crianças começam a ser capazes de entender que o tamanho das palavras não corresponde necessariamente ao tamanho do seu referente. Esta dificuldade em diferenciar as palavras dos seus objetos foi igualmente verificada num estudo levado a cabo por Berthoud-Papandropoulou (1980, cit in Alves Martins, 2000).

Relativamente aos aspetos formais da escrita, Ferreira et al. (1980, cit in Alves Martins, 2000) realizou um estudo com crianças entre os quatro e os seis anos, com o objetivo de analisar o que pensam as crianças acerca dos mesmos, e no qual eram apresentados a estas um conjunto de cartões com palavras, não-palavras e algarismos, pedindo-lhes que indicassem as que serviam para ler e que justificassem a sua resposta. Concluiu-se que grande parte das crianças classificaram as palavras com base em dois critérios: a quantidade e variedade de letras, indicando que se podem ler as palavras que tiverem mais de duas letras e que não tivessem letras repetidas. O mesmo foi verificado no estudo de Alves Martins (1989, cit in Alves Martins, 2000) onde o critério de variedade de letras foi o mais significativo, juntamente com o de quantidade de letras (três no mínimo). Esta visão de que as tentativas de escrita das crianças pré-escolares se regem por critérios quantitativos e qualitativos é partilhada por Mata (2008).

Desta forma, Ferreira e Teberosky (1991), citados por Ramos, Nunes e Sim-Sim (2004, p. 14), defendem que as crianças passam por quatro níveis de conceptualização no desenvolvimento da linguagem escrita. O primeiro nível é o *pré-silábico*, sendo que nesta fase as crianças ainda não fazem correspondências entre a linguagem oral e a

escrita. As crianças começam a reproduzir grafismos semelhantes a letras e números, regendo-se pelo princípio de que diferentes palavras possuem grafismos diferentes, e fazem uma leitura global das suas escritas. O segundo nível é o *silábico*, no qual as crianças passam a utilizar nas suas tentativas de escrita uma letra para cada sílaba da palavra que pretendem reproduzir, contudo, as letras usadas não possuem relação fonética com as sílabas. Nesta fase as crianças começam a ter o entendimento de que a escrita codifica o discurso oral e a fazer uma leitura silábica dos seus escritos. No terceiro nível, o *silábico alfabético*, as crianças começam a produzir uma escrita fonetizada, com o esforço de as letras utilizadas corresponderem ao som que pretendem reproduzir, mesmo que nem sempre sejam capazes de fazer a correspondência correta. Por fim, no último nível evolutivo, o *alfabético*, as crianças começam a representar nas suas palavras os segmentos mais pequenos da escrita – os fonemas – selecionando as letras de acordo com o seu valor sonoro. É nesta fase que começam a surgir os “problemas de natureza ortográfica”.

Sabe-se que a forma como o processo de alfabetização ocorre influencia o percurso académico das crianças, uma vez que afeta a forma como estas adquirem novas aprendizagens (Alves Martins e Silva, 1999). Lonigan, Farver, Phillips e Clancy-Menchetti (2011) referem que a origem das dificuldades ao nível da aquisição da leitura/escrita em algumas crianças ocorre antes de estas iniciarem a instrução formal.

De seguida serão apresentadas componentes da literacia emergente com grande relevância na aprendizagem da leitura e da escrita.

3.3. Componentes da Literacia Emergente

3.3.1. Consciência Fonológica

Alves Martins e Silva (1999, p. 50) definem a consciência fonológica como sendo “a capacidade de conscientemente manipular (mover, combinar ou suprimir) os elementos sonoros das palavras orais”. Esta constitui um processo contínuo composto por diversos níveis, desde uma sensibilidade para os sons até à sua manipulação voluntária (Viana, 1998, cit in Leal et al., 2006).

A consciência fonológica é uma das competências que diversos estudos têm associado como predictoras dos resultados ao nível da leitura e escrita (Cadime et al., 2009; O'Connor e Jenkins, 1999, Catts, Fey, Zhang, & Tomblin, 2001, cit in Bridges & Catts, 2011; Sonnenschein & Munsterman, 2002, cit in Leal et al., 2006; Capovilla, Dias & Montiel, 2007; Godoy, 2008; Cadime et al., 2009;). Crianças que apresentam uma boa

consciência fonológica no jardim-de-infância tendem a apresentar melhores resultados no final do primeiro ano de educação formal (Stanovich et al., 1984, cit in Silva, 1996; Sprenger-Charolles & Casalis, 1995, cit in McLachlan & Arrow, 2010; Mata, 2008). García (1998, cit in Freitas, Cardoso & Siquara, 2012) refere que cerca de quatro por cento das crianças possuem dificuldades de aprendizagem relacionadas com a componente fonológica. Desta forma, diversos estudos têm demonstrado que quando as crianças são identificadas precocemente como em risco de desenvolverem dificuldades na aprendizagem da leitura e escrita e são alvo de intervenção poderão melhorar os seus resultados posteriores (Denton & Mathes, 2003, Simmons et al., 2008, Vellutino, Scanlon, Small, & Fanuele, 2006, cit in Bridges & Catts, 2011; Lundberg, Larsman & Strid, 2012).

O aparecimento da consciência fonológica é um aspeto controverso, havendo investigadores que defendem que a consciência fonológica é um subproduto da aprendizagem da alfabetização (Morais, Bertelson, Cary, & Alegria, 1986, Read, Zhang, Nie, & Ding, 1986, Castles & Coltheart, 2004, cit in Manolitsis & Tafa, 2011), enquanto outros defendem que a consciência fonológica se desenvolve antes da aprendizagem da leitura e escrita (Lundberg, Frost, & Peterson, 1988, Tunmer et al., 1988, Muter, Hulme, Snowling, & Stevenson, 2004, cit in Manolitsis & Tafa, 2011). Existem igualmente defensores de uma influência recíproca entre a consciência fonológica e o processo de alfabetização (Wagner et al., 1994, cit in Manolitsis & Tafa, 2011; Lonigan, Burgess & Anthony, 2000). Capovilla et al. (2007) defendem que a consciência fonológica e o desenvolvimento da linguagem escrita apresentam uma relação recíproca, em que “níveis elementares de consciência fonológica propiciam o desenvolvimento de níveis elementares de leitura e escrita que, por sua vez, propiciam o desenvolvimento de níveis mais complexos de consciência fonológica, e assim por diante” (Alegria, Leybaert e Mousty, 1997, cit in Capovilla et al., 2007, p. 56).

Segundo Pestun, Omote, Barreto e Matsuo, (2010) a capacidade de consciência fonológica pode ser dividida em quatro níveis: sensibilidade à rima e à aliteração (fase inicial onde a criança faz a descoberta de que as algumas palavras se iniciam – aliteração – ou terminam – rima – com o mesmo conjunto de sons), conhecimento silábico (capacidade de dividir as palavras em sílabas), conhecimento intrassilábico (capacidade de entendimento que se pode subdividir as sílabas em elementos menores que sílabas mas maiores que fonemas) e conhecimento segmental (capacidade de dividir as palavras em fonemas).

Neste sentido, Dioses et al. (2006, cit in Freitas et al., 2012, p. 39) defendem que no processo de desenvolvimento da consciência fonológica, o primeiro conhecimento adquirido pelas crianças é a consciência de rima e de aliteração, seguindo-se a

consciência silábica, a consciência intrasilábica e, por fim, a consciência fonémica. Esta visão vai ao encontro de Sim-Sim et al. (2008, p. 49) que defendem que “a sensibilidade fonológica evolui no sentido da apreensão de segmentos fonológicos sucessivamente mais pequenos”.

De acordo com a investigação, a consciência fonológica observa-se em crianças a partir dos quatro anos. A capacidade de identificação de rimas geralmente verifica-se em crianças com três anos, enquanto a capacidade de segmentação silábica desenvolve-se por volta dos quatro anos (Stanovich, Cunningham & Cramer, 1984, cit in Godoy, 2008). Quanto à consciência fonémica, esta apenas se desenvolve por volta dos seis anos, com o início do processo de alfabetização (Morais et al., 1979, 1986, cit in Godoy, 2008).

Seguidamente serão abordadas as componentes da consciência fonológica consideradas mais relevantes: rimas e aliteração, segmentação silábica e consciência fonémica.

Rimas e Aliteração

Bradley e Bryant (1983), citados por Godoy (2008), Snowling e Stackhouse (2004) e Pestun (2005), citados por Freitas et al. (2012), defendem que é possível prever futuros sucessos na aprendizagem da leitura e escrita em crianças de idade pré-escolar capazes de identificar rimas e aliterações. Um estudo levado a cabo por Bryant e Bradley (s.d., cit in Silva, 1996) com 400 crianças verificou que a capacidade precoce de identificar rimas e aliterações se associou a boas pontuações quatro anos depois em testes de leitura e ortografia.

Neste sentido, Sim-Sim (1998, cit in Esteves, 2013) preconiza que a capacidade de as crianças com cinco anos produzirem rimas se relaciona de forma direta com o sucesso posterior na aprendizagem da leitura.

Segmentação silábica

A sílaba é a unidade fonológica maior, e, portanto, mais facilmente identificada (Ukrainetz, Nuspl, Wilkerson & Beddes, 2011). Esta é uma competência precursora de um processo adequado de alfabetização (Lima & Colaço, 2010).

Liberman, Shankweiler, Fisher e Carter (1974, cit in Alves Martins, 2000) num estudo realizado com crianças de quatro, cinco e seis anos verificaram que a capacidade de segmentar palavras em sílabas não coloca grandes dificuldades às crianças. Neste sentido, outros estudos concluíram que quando as sílabas das palavras (em especial as sílabas iniciais) correspondem ao nome das letras o processo de

fonetização coloca menos dificuldades à criança (Alves Martins & Silva, 2001, Cardoso-Martins & Batista, 2005, cit in Horta & Alves Martins, 2010).

Desta forma, atividades com os sons das palavras, de rimas e de identificação e manipulação silábicas devem ser estimuladas na educação pré-escolar (Sim-Sim, 2010).

Consciência Fonémica

A consciência fonémica é referida como uma competência de grande importância para a aquisição da leitura em sistemas alfabéticos, como é o caso do português (Bradley & Bryant, 1983, Lundberg, Frost & Petersen, 1988, Wimmer, Landerl, Linortner & Hummer, 1991, Castles & Coltheart, 2004, cit in Godoy, 2008), no qual as unidades da fala são codificadas na escrita em grafemas, sendo, desta forma, mais abstrato, principalmente pelo facto de a correspondência entre os fonemas e os grafemas não ser linear (o nome das letras muitas vezes não corresponde a todos os sons que esta pode assumir) (Alves Martins & Niza, 1998; Alves Martins, 2000). Desta forma, os fonemas nem sempre são facilmente percecionados pelas crianças (Lundberg et al., 2012).

Assim, a consciência fonémica diz respeito ao conhecimento de que as palavras se podem separar em unidades de som (fonemas) (Ukrainetz et al., 2011), sendo considerada como um preditor de grande relevância no desempenho da aprendizagem da leitura e da ortografia (Høien, Lundberg, Stanovich, & Bjaalid, 1995, Stanovich, 2000, cit in Ukrainetz, et al., 2011; Alves Martins, 2000; Godoy, 2008). Défices ao nível da consciência fonémica são apontados como uma das causas que poderão levar a dificuldades na aprendizagem da leitura (Rack, Snowling, & Olsen, 1992, Vellutino, Fletcher, Snowling, & Scanlon, 2004, cit in Warmington & Hulme, 2012). Neste sentido, Liberman (1963, cit in Silva, 1996) verificou que crianças que no início da escolaridade formal apresentam bons resultados em tarefas de contagem de fonemas obtiveram melhores resultados na aprendizagem da leitura. O mesmo foi verificado com um grupo de crianças alvo de um programa de segmentação fonética (Vellutino & Scanlon, 1987, cit in Alves Martins & Silva, 1999).

Byrne (1998, cit in Horta & Alves Martins, 2014, p. 42) defende que “uma vez consolidado o conceito de identidade do fonema, as crianças serão capazes de transferir os seus conhecimentos das relações grafo-fonológicas para além das que lhes foram explicitamente ensinadas”. O mesmo preconiza Morais (1995, cit in Capovilla et al., 2007, p. 56) e Silva (1996) que defende que a consciência fonémica é uma habilidade mais complexa, sendo que para a sua aquisição é necessária instrução formal, uma vez que as taxas de insucesso em provas de consciência fonémica em idade pré-escolar

são muito altas. Snowling (2004, cit in Lima & Colaço, 2010) afirma que a consciência fonémica apenas se desenvolve por volta dos seis/sete anos. Desta forma, Morais (1997, cit in Lima & Colaço, 2010) defende que a consciência fonémica é uma consequência da aprendizagem da leitura e não um pré-requisito.

O conhecimento do nome das letras auxilia na associação entre as letras e os respetivos sons (Horta & Alves Martins, 2014), aspeto abordado de seguida.

3.3.2. Princípio Alfabético e Conhecimento do Nome das Letras

O princípio alfabético diz respeito ao conhecimento de que os sons da oralidade são codificados em grafemas, sendo de grande importância para aquisição da capacidade de leitura e escrita (Horta & Alves Martins, 2010; Sim-Sim, 2010).

Nesta linha, Lima e Colaço (2010) defendem que algumas dificuldades na aprendizagem da leitura e escrita se podem explicar por dificuldades ao nível da compreensão do princípio alfabético. Assim, o conhecimento do nome das letras é frequentemente apresentado como um dos maiores preditores do sucesso na aprendizagem da leitura (Whitehurst & Lonigan, 2001, cit in Leal et al., 2006; Alves Martins, 2000; Catts, Fey, Zhang, & Tomblin, 1999, Catts & Kamhi, 2004, cit in Skibbe et al., 2011; Lundberg et al., 2012), sendo que crianças com dificuldades ao nível do conhecimento do alfabeto apresentam um risco superior de vir a desenvolver dificuldades ao nível da aprendizagem da leitura (O'Connor & Jenkins, 1999, Gallagher, Frith, & Snowling, 2000, Torppa, Poikkeus, Laakso, Eklund, & Lyytinen, 2006, cit in Piasta & Wagner, 2010b).

A forma como as crianças aprendem o nome e os sons das letras é condicionada por diversos aspetos – letra ser consoante ou vogal, a posição da letra na sequência do alfabeto, se a letra corresponde a um ou mais sons, a forma como se articula, idade a que as crianças desenvolvem a capacidade de articular aquele som, a frequência com que a criança vê a letra escrita, entre outros aspetos (Treiman, Tincoff, Rodriguez, Mouzaki, & Francis, 1998, McBride-Chang, 1999, Treiman, Kessler, & Bourassa, 2001, Treiman & Kessler, 2003, Evans, Bell, Shaw, Moretti, & Page, 2006, Justice et al., 2006, Treiman, Kessler, & Pollo, 2006, Treiman, Levin, & Kessler, 2007, cit in Piasta & Wagner, 2010a).

Neste sentido, o facto de algumas das letras terem no seu nome o fonema correspondente contribui para a associação entre as letras e os respetivos fonemas (Horta & Alves Martins, 2010), isto é, a correspondência grafema-fonema é facilitada pelo conhecimento do nome das letras, dado que algumas letras contêm no seu nome o respetivo som (Mann, 1993, Adams, Treiman & Pressley, 1998, Bowman & Treiman,

2002, Pollo, Kessler & Treiman, 2005, Pollo, Treiman & Kessler, 2008, cit in Horta & Alves Martins, 2010; Lourenço & Alves Martins, 2010).

A distinção das letras exige capacidades perceptivas, uma vez que algumas letras, apesar de diferentes, possuem diversas semelhanças a nível perceptivo (e.g. a letra “b” e “d”), enquanto outras letras apesar de serem a mesma possuem muitas diferenças perceptivas (e.g. “A” maiúsculo e “a” minúsculo) (Alves Martins, 2000).

De acordo com Evans e colaboradores (s.d., cit in Manolitsis & Tafa, 2011) as letras que as crianças aprendem mais facilmente são o A, o B, o C (devido a serem as primeiras letras do alfabeto), o X e o O (devido a serem utilizadas em alguns jogos infantis).

Concluindo, Mata (2008) refere que o conhecimento do nome das letras em idade pré-escolar constitui um aspeto de grande relevância na aprendizagem da literacia. Porém, defende que para que este conhecimento seja significativo deve ser fruto de experiências relevantes para as crianças e contextualizadas, ou de resposta a necessidades da criança, não se focando em demasia na forma da letra, de forma a evitar que a criança se distancie do sentido da escrita.

De seguida, será abordada a escrita do nome, aspeto de grande relevo na aquisição do princípio alfabético e no conhecimento do nome das letras.

Escrita do nome

A atividade de escrita mais evidente em crianças de idade pré-escolar é a escrita do nome, sendo geralmente a primeira palavra que as crianças aprendem a escrever (Puranik & Lonigan, 2012). Esta primeira palavra constitui uma base para a aquisição de outras aprendizagens (Bloodgood, 1999, Levin, Both-De Vries, Aram & Bus, 2005, cit in Puranik & Lonigan, 2012).

Um estudo levado a cabo por Bloodgood (1999, cit in Puranik & Lonigan, 2012) demonstrou que as crianças que apresentam uma maior proficiência na escrita do seu nome apresentam melhores resultados em diversas competências de literacia emergente, tais como o domínio do alfabeto, reconhecimento de palavras, identificação de rimas, entre outros, comparativamente a crianças menos proficientes na escrita do seu nome. O mesmo foi concluído no estudo de Welsch et al. (2003, cit in Puranik & Lonigan, 2012) com crianças de quatro anos onde se verificou que as crianças mais proficientes na escrita do nome apresentaram melhores competências ao nível do conhecimento do nome das letras, consciência de rima, conceito de palavra e consciência dos primeiros sons das palavras.

Como dito anteriormente, diversos autores defendem que a escrita do nome constitui uma base importante para a aprendizagem das letras do alfabeto (Puranik &

Lonigan, 2012). Por outro lado, alguns autores defendem que para as crianças o seu nome constitui um logograma, sendo que as crianças o escrevem como uma sequência realizada de forma mecânica (Ferreiro & Teberosky, 1982, Villaume & Wilson, 1989, Puranik & Lonigan, 2011, cit in Puranik & Lonigan, 2012), podendo não ser capazes de nomear as letras do mesmo (Drouin & Harmon, 2009, cit in Puranik & Lonigan, 2012) ou reconhecer os sons das letras (Treiman & Broderick, 1998, cit in Puranik & Lonigan, 2012).

Blair e Savage (2006) e Ferreiro e Teberosky (1982), citados por Puranik e Lonigan (2012), revelam que as competências de escrita do nome se relacionam com as competências de consciência fonológica. Por outro lado, Bloodgood (1999, cit in Puranik & Lonigan, 2012) afirma que as competências de consciência fonológica e a capacidade de escrita do nome não se correlacionam de forma significativa, o mesmo defende Welsch et al. (2003, cit in Puranik & Lonigan, 2012). Estas divergências poderão ser explicadas pelas diferentes tarefas de consciência fonológica incluídas pelos autores nos seus estudos.

Como tem sido apresentado, diversas competências de literacia emergente assumem um papel importante na prevenção de dificuldades de aprendizagem. Este aspeto, assim como a intervenção, será desenvolvido de seguida.

3.4. Prevenção de Dificuldades de Aprendizagem e Intervenção

Diversos estudos têm evidenciado que bons níveis de competências de literacia emergente facilitam a aprendizagem, sendo que dificuldades iniciais ao nível da aquisição da leitura e escrita constituem uma dificuldade no percurso académico das crianças (Reis, Faísca, Castro & Petersson, 2010; Butler, Marsh, Sheppard, & Sheppard, 1985, Stevenson & Newman, 1986, Krajewski & Schneider, 2009, cit in Purpura, Hume, Sims & Lonigan, 2011; Santos & Alves Martins, 2014). Robinson e Taylor (1986, 1991, cit in Alves Martins, 2000, p. 14) defendem que “o insucesso escolar precoce pode influenciar os percursos escolares, na medida em que conduz frequentemente a um desinvestimento das aprendizagens na escola como forma de as crianças se protegerem de uma auto-imagem negativa no que respeita às suas capacidades cognitivas”. Desta forma, consideram-se importantes intervenções com vista a melhorar as competências de literacia emergente (Whitehurst & Lonigan, 1998; Cadime et al., 2009).

Quando as crianças iniciam a educação pré-escolar possuem já concepções acerca do que é ler e escrever (Sim-Sim, 2010; Santos e Alves Martins, 2014). Neste sentido, Alves Martins e Niza (1998, p. 18) preconizam que é fundamental que as crianças

tenham conhecimento das funções da escrita e de que a linguagem oral pode ser codificada por um sistema de escrita estabelecido, defendendo que as dificuldades de aprendizagem se podem dever “a incertezas conceptuais por parte das crianças quanto aos objetivos e à natureza da linguagem escrita” (fase cognitiva da aprendizagem da escrita). Esta visão é partilhada por diversos autores, que defendem que “os conhecimentos que as crianças têm sobre as utilizações funcionais da leitura e a apropriação que delas fazem, desempenham um papel importante na aprendizagem da leitura” (Chauveau, 1991, Chauveau & Rogovas- Chauveau, 1989b, Downing, 1987, Downing & Fijalkow, 1984, Downing et al., 1982, Kroll, 1983, Wells, 1981, 1985, cit in Alves Martins, 2000, p. 22). Godoy (2008) defende, igualmente, que o conhecimento tido pelas crianças de idade pré-escolar acerca da linguagem oral serve de base para a construção e desenvolvimento da escrita. Alves Martins (2000) num estudo com 209 crianças do 1º ano verificou que aquelas que no início da escolaridade possuíam um “projeto pessoal de leitor” tendem a alcançar resultados superiores ao nível da aprendizagem da leitura, concluindo-se, assim, ser de fulcral importância a estimulação do interesse das crianças pela leitura (Godoy, 2008). O “projeto pessoal de leitor” é definido por Mata (2008, p. 16) como o “modo como as crianças dão sentido à aprendizagem da leitura e da escrita, sendo visível pelo facto de conseguirem atribuir várias razões funcionais para essa aprendizagem”.

No mesmo sentido, Alves Martins e Niza (1998) afirmam que o gosto das crianças pela aprendizagem da escrita é dependente da frequência e da qualidade das atividades que lhe são propostas. Assim, as práticas familiares desempenham um papel importante na motivação da criança pela aprendizagem da escrita e da leitura e pela assimilação dos aspetos conceptuais da escrita (Alves Martins e Niza, 1998).

Mialaret (1974, cit in Alves Martins & Niza, 1998, p. 114) defende que existe um conjunto de pré-requisitos para a aprendizagem da leitura: “a organização perceptivo-motora, o desenvolvimento da função simbólica e da linguagem, a estruturação espacial e temporal, o nível de desenvolvimento intelectual, a organização do esquema corporal”. No mesmo sentido, Godoy (2008) refere que a aprendizagem da leitura e escrita necessita que a criança domine diversas competências, dado que esta envolve capacidades cognitivas (tais como a perceção, memória, linguagem, inteligência e pensamento) e linguísticas (como competência fonológicas, sintáticas, semânticas e pragmáticas). Já Alves Martins e Niza (1998) afirmam que geralmente se considera que a estruturação espaço-temporal, a lateralidade e a motricidade fina constituem pré-requisitos para a aprendizagem da escrita. Whitehurst e Lonigan (1998) defendem que as habilidades que melhor predizem um bom desempenho na aprendizagem da leitura e escrita são o vocabulário, o conhecimento sobre o impresso (e.g. direcionalidade da

escrita, conceito de letra e palavra, espaçamento entre palavras), a consciência fonológica e a identificação das letras.

Sabe-se que no início do ensino formal as crianças poderão ter conhecimentos da área da lecto-escrita muito divergentes, em função das experiências que lhes foram propiciadas de contacto com a escrita, assumindo desta forma a educação pré-escolar um papel fundamental na uniformização dos conhecimentos das crianças (Alves Martins & Niza, 1998). Assim, o jardim-de-infância constitui um meio de grande relevância para a aquisição de competências pré-leitoras (Fernandes, 2005, Lopes, 2005, cit in Cadime et al., 2009). De acordo com Dickinson et al. (2006, cit in Cunningham, 2010), a qualidade da educação pré-escolar influencia positivamente as competências de linguagem e alfabetização, sendo um bom desenvolvimento de determinadas competências nesta idade poderão predizer um percurso académico de sucesso (Cunningham & Stanovich 1997, Campbell et al. 2002, cit in Cunningham, 2010), tal como visto anteriormente.

Tendo em conta os aspetos referidos, a intervenção no âmbito da leitura e escrita com as crianças de idade pré-escolar deve ter em consideração alguns aspetos: o trabalho deve ser feito com base em situações significativas para as crianças, utilizar os seus conhecimentos como ponto de partida para o trabalho, valorizar as aquisições feitas pelas crianças e incentivar as suas tentativas de escrever/ler, diversificar os materiais utilizados na intervenção e envolver a família na mesma (Alves Martins & Niza, 1998).

De acordo com Santos e Alves Martins (2014) apenas nos anos 90 se começou a trabalhar a abordagem à escrita nas escolas de educação pré-escolar em Portugal, após a elaboração, por parte do Ministério da Educação, das Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, as quais serão apresentadas de seguida.

3.5. Orientações Curriculares e Metas Curriculares para a Educação Pré-escolar

A educação pré-escolar constitui “a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida, sendo complementar da acção educativa da família, com a qual deve estabelecer estreita relação, favorecendo a formação e o desenvolvimento equilibrado da criança, tendo em vista a sua plena inserção na sociedade como ser autónomo, livre e solidário” (Ministério da Educação, 1997, p.15).

As Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPR) foram estabelecidas pelo Despacho nº5220/97, de 10 de Julho, e definem os princípios a

adotar pelos educadores no processo educativo com vista à melhor qualidade do ensino pré-escolar. AS OCEPR dividem-se em três áreas principais: Área da Formação Pessoal e Social, Área de Expressão/Comunicação (com três domínios: domínio das expressões – motora, dramática, plástica e musical; domínio da linguagem e abordagem à escrita; e domínio da matemática) e Área de Conhecimento do Mundo (Ministério da Educação, 1997).

As metas da educação pré-escolar, elaboradas pelo Ministério da Educação, pretendem ser um “referencial comum” para guiar as atividades dos educadores de infância. Contudo, o facto de as crianças não terem adquirido as competências definidas nas metas não impede o seu ingresso no 1º ciclo, dado a educação pré-escolar ser facultativa (Ministério da Educação, s.d.).

Na área da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, o Ministério da Educação defende que no final da educação pré-escolar as crianças devem ter adquirido a capacidade de consciência fonológica, de linguagem oral e manifestarem a emergência das competências da lecto-escrita. Estas competências encontram-se divididas em quatro domínios:

- Domínio da Consciência Fonológica: neste domínio é defendido que a criança após o pré-escolar deve ser capaz de criar rimas, segmentar palavras em sílabas, agregar sílabas para formar palavras, identificar palavras que começam/acabam com a mesma sílaba, acrescentar ou suprimir sílabas às palavras e identificar e contar palavras nas frases;
- Domínio do Reconhecimento e Escrita de Palavras: neste domínio a criança deve reconhecer algumas palavras escritas, identificar o início e o final das palavras, isolar as letras de uma palavra, reconhecer algumas letras, escrever o nome e fazer escrita silábica;
- Domínio do Conhecimento das Convenções Gráficas: a criança deve saber que a escrita e os desenhos permitem transmitir informação, deve identificar a direção da escrita (esquerda para a direita), saber pegar num livro e identificar alguns dos seus elementos (e.g. capa, contracapa, folhas), a criança deve saber que as letras representam sons (princípio alfabético), distinguir números de letras, e reconhecer e reproduzir algumas letras (maiúsculas e minúsculas);
- Domínio da Compreensão de Discursos Orais e Interação Verbal: a criança deve questionar para obter informação, narrar e recontar histórias e acontecimentos, descrever objetos e pessoas e reproduzir canções e rimas (Ministério da Educação, s.d.).

4. Dificuldades de Aprendizagem Específicas

O conceito de “Dificuldades de Aprendizagem” (DA) não é consensual no que diz respeito à identificação e elegibilidade, tal como alerta Fonseca (2007). Esta visão é partilhada por Correia e Martins (1999), que defendem que este termo é geralmente utilizado com dois sentidos distintos – um sentido lato (geral) e um restrito (específico). O primeiro caso reporta-se a situações temporárias ou permanentes de problemas de aprendizagem (Correia e Martins, 1999), ou a situações extrínsecas, como métodos de ensino ineficientes, meio socioeconómico desfavorecido, instabilidade emocional, entre outros (Rebelo, 1993, Citoler, 1996 e Ribeiro, 2005, citados por Esteves, 2013). No segundo caso, falamos das Dificuldades de Aprendizagem Específicas (DAE).

As dificuldades de aprendizagem (específicas) são definidas pelo National Joint Committee on Learning Disabilities [NJCLD] (1990) como: “a heterogeneous group of disorders manifested by significant difficulties in the acquisition and use of listening, speaking, reading, writing, reasoning, or mathematical abilities”. Estas dificuldades são intrínsecas ao indivíduo, considerando-se que se devem a disfunções ao nível do sistema nervoso central, permanecendo, assim, ao longo da vida (NJCLD, 1990).

Segundo o DSM-V, as DAE são perturbações do neurodesenvolvimento, que apresentam uma etiologia biológica, resultante de “uma interação de fatores genéticos, epigenéticos e ambientais, os quais afetam a capacidade do cérebro de perceber e processar informação verbal e não verbal de forma eficiente e precisa” (APA, 2014, p. 80). Desta forma, Fonseca (2008, p. 112), citando Feuerstein (1985) e Fonseca (1987, 1990 e 1992), refere que as crianças com DAE apresentam disfunções ao nível do processamento de informação (“input, integração, elaboração e output”), afetando as funções cognitivas.

O diagnóstico das DAE é, assim, feito em situações em que se verificam, ao longo de mais de seis meses (i.e., de forma persistente), dificuldades, em pelo menos uma das seguintes áreas: leitura imprecisa, lenta ou com esforço, dificuldades ao nível da compreensão da leitura, na soletração, expressão escrita, sentido de número, cálculo ou raciocínio numérico.

Desta forma, o DSM-V, preconiza que as DAE podem ser categorizadas em três níveis distintos (APA, 2014):

- Défices na leitura – em situações em que se verificam alterações no ritmo e na fluência leitora, dificuldades na precisão da leitura ou na compreensão do que é lido;

- Défices na expressão escrita – dificuldades ao nível ortográfico, gramatical, de organização da produção escrita e da pontuação;
- Défices na matemática – dificuldades no sentido de número, no cálculo e raciocínio matemático (APA, 2014).

Alguns autores, defendem que a divisão das DAE se pode fazer em quatro tipos: dislexia, disgrafia, disortografia e discalculia (Associação Portuguesa de Pessoas com Dificuldades de Aprendizagem Específicas [APPDAE], s.d.).

As dificuldades ao nível da leitura, comumente designadas de dislexia, caracterizam-se por défices ao nível da consciência fonémica, do processamento fonológico, da capacidade de decodificar palavras, na velocidade e fluência de leitura, nas rimas, na compreensão e na expressão escrita (National Center for Learning Disabilities [NCLD], 2014). Pode, ainda, ocorrer confusão de grafemas cuja fonética é similar e inversão, omissão, substituição ou adição de letras. Estas dificuldades tendem a aumentar à medida que as exigências escolares se vão ampliando (Almeida, 2010). A dislexia é, de acordo com o NCLD (2014), o tipo de DAE mais comum.

A disgrafia (dificuldades ao nível da escrita) prende-se com dificuldades ao nível do ato motor de escrita e com a qualidade da escrita. As crianças com disgrafia podem apresentar as seguintes características: muita força na pega do lápis ou pega incomum, cansaço rápido em tarefas de escrita, recusa ou evitamento de tarefas de escrita, dificuldades ao nível da forma das letras, espaçamento entre letras/palavras inconstante, dificuldade em se organizar no papel, dificuldades na sintaxe e gramática, dificuldade em coordenar a escrita com o pensamento, discrepância entre as suas ideias orais e o que escreve (NCLD, 2014).

Outra dificuldade ao nível da escrita é a disortografia, que se caracteriza por “problemas ao nível da planificação e da formulação escrita” (Fonseca, 1999, Baroja, Paret & Riesgo, 1993, Monedero, 1989, cit in Cruz, 2009).

Indivíduos com discalculia apresentam, por norma, dificuldades ao nível da contagem, do cálculo, nas medidas e quantidades numéricas, e na resolução de problemas (NCLD, 2014).

As áreas afetadas nas DAE encontram-se abaixo do que seria espectável para a faixa etária da criança (APA, 2014), verificando-se “uma discrepância acentuada entre o potencial estimado do aluno e a sua realização escolar”, uma vez que estes alunos possuem geralmente uma inteligência ao nível da média ou superior (Correia e Martins, 1999, p. 6; Fonseca, 2008).

Estas dificuldades interferem de forma significativa nos rendimentos académicos da criança, não sendo melhor explicadas por dificuldades intelectuais, visuais ou auditivas ou outras perturbações (APA, 2014). Desta forma, as DA não incluem

situações de deficiência visual ou auditiva, autismo, perturbações emocionais ou de dificuldades intelectuais (Correia e Martins, 1999).

As DAE não se devem, igualmente, a situações de ausência de oportunidades para a aprendizagem ou de ensino inadequado (APA, 2014). Na mesma linha, Vítor da Fonseca (2008) afirma que as DAE se mantêm em situações em que as crianças recebem uma pedagogia considerada eficaz, desta forma “o enfoque das DA está no indivíduo, que não rende ao nível do que se poderia supor e esperar a partir do seu potencial intelectual, e que, por motivo dessa especificidade cognitiva na aprendizagem, tende a revelar inêxitos inesperados”.

A APPDAE (s.d.) apresenta algumas características consideradas frequentes em crianças e jovens com DAE: “hiperactividade, problemas psicomotores, labilidade emocional, problemas gerais de orientação, perturbação da atenção, impulsividade, perturbações da memória ou raciocínio, dificuldades na audição e na fala”. No mesmo sentido, Fonseca (2008) refere que as crianças com dificuldades de aprendizagem apresentam, geralmente, problemas ao nível da atenção (dificuldade em diferenciar entre estímulos relevantes e irrelevantes), percetivos (auditivos e visuais), emocionais, de memória, cognitivos, psicolinguísticos e psicomotores.

Contudo, é importante ressaltar que as dificuldades sentidas não são iguais em todas as crianças (APPDAE, s.d.), uma vez que estes alunos apresentam características heterogéneas (Correia e Martins, 1999).

As DAE podem ser especificadas em ligeiras, moderadas ou severas em função das características manifestadas, de acordo com o DSM-V. No primeiro caso englobam-se as situações em que se verificam dificuldades ao nível da aprendizagem numa ou duas áreas académicas mas em que a criança, quando alvo de adaptações ou apoios adequados, compensa as suas dificuldades. No nível moderado enquadram-se dificuldades mais vincadas, sendo necessários apoios e adaptações para a criança cumprir os seus objetivos académicos. No nível severo estão as situações de dificuldades graves e transversais a vários domínios académicos, em que se podem continuar a manifestar grandes dificuldades mesmo com adaptações e apoios especializados (APA, 2014).

De acordo com a APA (2014) estima-se que a prevalência desta perturbação varie entre 5 a 15% em todo o mundo em crianças de idade escolar, apresentando uma prevalência superior no género masculino.

Com base no que tem sido apresentado, Fonseca (2008) alerta que a avaliação de crianças com sinais de DAE deve incluir diversas funções de processamento, como as competências de atenção, perceção visual, auditiva e tactiloquinestésica, a memória de curto, médio e longo prazo, a planificação e orientação. Ao nível da perceção visual

deve-se avaliar não apenas a discriminação visual, mas também a figura-fundo, a coordenação visuomotora, a constância da forma, o escrutínio visual e a posição dos objetos no espaço e a relação entre eles. Deve, ainda, ser avaliada a psicomotricidade da criança. Todas estas competências são referidos como Fonseca (2008) como de grande relevância na prevenção de dificuldades de aprendizagem. O mesmo autor reforça, ainda, a importância que a educação pré-escolar pode desempenhar na prevenção de dificuldades de aprendizagem e do insucesso escolar, que podem surgir no 1º ou 2º ciclo do ensino formal, uma vez que as DAE têm início nos anos seguintes ao início do ensino formal (APA, 2014).

Concluindo, Correia (2011, p. 101) alerta para o facto de “as DAE constituírem-se uma categoria cujas características e necessidades diferem das de qualquer outra condição inserida no espectro das necessidades educativas especiais”, pelo que deve receber uma atenção específica.

4.1. Intervenção Psicomotora nas Dificuldades de Aprendizagem Específicas

Diversos autores defendem que se deve apostar na prevenção das dificuldades de aprendizagem, uma vez que esta é a medida mais equilibrada do ponto de vista humano e económico, devendo, assim, a intervenção iniciar-se precocemente (Lapa, 2006). De acordo com Lapa (2006) e Fonseca (2007) o ensino pré-escolar é uma altura ideal para se iniciar a intervenção de âmbito preventivo, devendo esta ter enfoque em diferentes áreas, como a perceção visual e auditiva, a psicomotricidade e a linguagem.

No mesmo sentido, Correia (1999) e Simões et al. (1997), citados por Lapa (2006), alertam para a importância de os educadores e professores se encontrarem atentos a sinais de alerta que poderão ser indicadores de uma DAE.

Blueschardt, Wiener e Shepard (1995) e Sherril (1998), citados por Lapa (2006), referem que frequentemente as crianças com DAE manifestam dificuldades no desempenho motor, como apraxias e problemas de orientação espacial. Lapa (2006) deferem que as dificuldades motoras presentes em muitas das crianças com DAE poderão manifestar-se a diferentes níveis, desde a coordenação motora global, ao equilíbrio, à organização espaço-temporal, lateralidade, à destreza manual, esta última com implicações evidentes na escrita.

Fonseca (1984, cit in Rodrigues, 2013, p. 24), defende que “um baixo potencial psicomotor afeta as aprendizagens escolares, porque revela a existência de uma organização percetivo-motora insuficiente, mas também porque evoca alterações

significativas no processamento cortical da informação”. Estas dificuldades refletem-se ao nível da lateralização, imagem do corpo, estruturação espaço-temporal, praxia global e praxia fina Fonseca (1984, cit in Vilar, 2010).

Na mesma linha, num estudo levado a cabo por Neto, Costa e Poeta (2005, cit in Neto, Almeida, Caon, Ribeiro, Cara & Piucco, 2007) com crianças entre os quatro e os 12 anos, verificou-se que as crianças com dificuldades de aprendizagem são as que apresentam mais dificuldades ao nível de algumas competências psicomotoras, como o equilíbrio, o esquema corporal e a organização espacial e temporal.

Assim, Gallahue e Ozmun (2005, cit in Neto, Amaro, Prestes & Arab, 2011) defendem que as atividades motoras produzem benefícios no raciocínio e nas aprendizagens académicas. Desta forma, são essenciais as competências de consciência corporal, competências direcionais e espaciais, ritmo e sequências (Gallahue, 2000, cit in Neto, Amaro, Prestes & Arab, 2011).

Lapa (2006, p. 32), citando Matos (1986), Castilho (1999) e Correia (1999), aponta algumas adaptações que poderão ser efetuadas na escola a fim de facilitar a aprendizagem de alunos com DA, como “a reestruturação do ambiente educativo, a simplificação das instruções no que diz respeito às tarefas escolares, o ajustamento dos horários, alteração de textos e do trabalho de casa, o uso de tecnologias de informação e comunicação, a alteração das propostas de avaliação”.

5. Perturbação do Espectro do Autismo

A Perturbação do Espectro do Autismo (PEA) caracterizam-se, essencialmente, por três aspetos nucleares: anomalias ao nível da comunicação, anomalias na interação social e comportamentos, interesses e atividades restritas, repetitivas e intensas (Santos, 2013). O termo “espectro” utilizado nas perturbações autísticas diz respeito à existência de uma grande diversidade de sintomas, competências afetadas e incapacidades que os indivíduos podem manifestar (National Institute of Mental Health, 2011; Santos, 2013; Federação Portuguesa de Autismo [FPDA], s.d.).

A gravidade da PEA é explicada, segundo o DSM-V, tendo em conta o suporte necessário, variando entre três níveis: nível 1 – “requer suporte”, nível 2– “requer suporte substancial” e nível 3 – “requer suporte muito substancial” em função das suas limitações nas competências sociais (interações sociais, comunicação verbal e não verbal) e nos comportamentos restritos e repetitivos (inflexibilidade, dificuldades em alterar entre tarefas, défices ao nível do planeamento e da organização) (APA, 2014).

Os sintomas da perturbação terão de surgir no início do desenvolvimento para que o diagnóstico possa ser feito, ou quando as exigências da sociedade coloquem em evidência as suas limitações. Os sintomas terão, ainda, de causar à criança prejuízos significativos no seu funcionamento. O diagnóstico deverá, ainda, excluir a possibilidade de os sintomas manifestados pelas crianças poderem ser explicados por dificuldades intelectuais ou atraso global do desenvolvimento (APA, 2014).

Santos (2013, p. 78) aponta algumas características típicas de crianças com PEA em idade escolar: reage pouco ou de uma forma incomum às emoções das outras pessoas, resistência em cumprimentar e despedir-se de outros, pouco diálogo ou diálogo excessivo, dificuldades no jogo simbólico, pouco interesse pelos pares, não procura partilhar brincadeiras ou brinquedos, dificuldade em aceitar as ideias dos outros, brincadeiras pouco comuns, inadequado comportamento social, interesses incomuns, peculiares, repetitivos e persistentes, “problemas de cooperação na escola por se perder no seu «mundo» ou por falta de iniciativa (não tira o material da pasta)”, “fraca regulação emocional (cólera ou choro frequente)”, dificuldades ao nível da comunicação (volume, entoação, ritmo e linguagem não-verbal). Estas características tendem a levar a situações de isolamento, devido às poucas interações estabelecidas com os pares. Poderão surgir, ainda, dificuldades a nível académico (Santos, 2013).

Os comportamentos estereotipados e repetitivos, muito comuns no autismo, podem englobar estereotípicas motoras (e.g. abanar braços), uso repetitivo de objetos

e discurso repetitivo. Muitas das vezes as crianças com PEA manifestam, também, resistência a mudanças (e.g. rotinas) (APA, 2014).

Os défices ao nível da linguagem estão presentes em muitos dos indivíduos com PEA, “variando desde uma completa ausência de fala até atrasos da linguagem, compreensão pobre da fala, fala em eco ou linguagem pomposa e excessivamente literal” (APA, 2014, p. 61). O Autism Research Institute (s.d.) refere que a comunicação verbal dos indivíduos com autismo é geralmente ecológica, e muitas das vezes é realizada sem a intenção comunicativa, sendo que a voz é geralmente rígida e monótona (Autism Research Institute, s.d.). Ao nível da comunicação não-verbal são também notórias dificuldades, como ausência ou atipicidade de contacto ocular, expressão facial e gestos (APA, 2014).

Nos indivíduos com PEA podem, também, ser visíveis défices a nível motor, como “marcha estranha, movimentos desajeitados e outros sinais motores anormais (por exemplo, andar em bicos de pés)” (APA, 2014, p. 63).

As PEA apresentam-se com frequência em comorbilidade com outras condições como o “défice intelectual e perturbação da linguagem estrutural (...) incapacidade em compreender e construir frases com gramática apropriada”, “sintomas psiquiátricos”, “perturbação do desenvolvimento da coordenação”, “perturbação da ansiedade”, “dificuldades da aprendizagem específicas”, “epilepsia” (APA, 2014, p.68), perturbações de conduta, perturbação de hiperatividade e défice de atenção, perturbação obsessivo-compulsiva, problemas de sono e alimentares, entre outros (Santos, 2013).

Como referido anteriormente, as crianças com PEA não experienciam um desenvolvimento típico ao nível das competências comunicativas e sociais. Algumas crianças começam a manifestar sintomas muito cedo no seu desenvolvimento, contudo outros apenas por volta do segundo ou terceiro ano de vida começam a manifestar sinais atípicos, ocorrendo, nestes casos, uma regressão de competências (Wiggins, Rice & Baio, 2009, cit in National Institute of Mental Health, 2011). O DSM-V preconiza que os sintomas do autismo são geralmente reconhecidos aos dois anos, podendo ser notórios antes dos 12 meses em situações mais graves ou depois dos dois anos em situações em que os sintomas são menos evidentes. Geralmente os primeiros sintomas notórios da perturbação são descritos como “atrasos de desenvolvimento precoce ou quaisquer perdas de habilidades sociais ou de linguagem” (APA, 2014, p. 64).

Oliveira (2009) aponta os atrasos ao nível da linguagem como a alteração mais notada pelos pais das crianças com PEA, por volta dos 18 meses de idade. Refere, ainda, que nos primeiros dois anos de idade os sintomas característicos da PEA, como as estereotipias e a fixação por objetos não são muito evidentes, sendo que nesta fase o autismo manifesta-se por “atraso nas aquisições do desenvolvimento global e

ausência de comportamentos normais esperados para a idade mental” (Oliveira, 2008, p. 691).

Oliveira (2009, p. 688) afirma que “ a disfunção cerebral que está subjacente ao autismo compromete a progressão de todo o neurodesenvolvimento, podendo o quadro clínico inicial assemelhar-se ao atraso psicomotor global”.

Myers e Johnson (2007, cit in Oliveira, 2009, p 693) refere que “numa fase precoce, as crianças em risco ou já com o diagnóstico de autismo devem ser intensivamente ensinadas a comunicar recorrendo a meios aumentativos e alternativos (símbolos, gestos, imagens, (...)), a adequar comportamentos sociais, a brincar, a adquirir autonomia e a controlar comportamentos disruptivos (birras, agitação, sono e alimentação)”. Desta forma, a intervenção nas PEA possui uma forte componente educacional. Neste sentido, a intervenção com crianças com PEA deve ser individualizada e adequada ao seu nível de desenvolvimento, podendo, assim, serem atenuados os défices provocados pela perturbação, possibilitando um melhor desenvolvimento e percurso académico (Santos, 2013).

De acordo com Santos (2013) o prognóstico da perturbação encontram-se, sobretudo, relacionado com o nível intelectual da criança e o seu funcionamento psicossocial, sendo que o diagnóstico e a intervenção precoce melhoram o prognóstico da perturbação (Myers & Johnson, 2007, cit in Oliveira, 2009).

Levy, Mandell e Schultz (2009) referem que a origem da PEA é multifatorial, i.e., variados fatores de risco (ambientais e epigenéticos) atuam em conjunto para o surgimento do fenótipo autista.

O’Roak e State (2008, cit in Levy et al., 2009) referem que as PEA possuem uma componente altamente genética, sendo que uma criança irmã de uma criança com PEA apresenta um risco de desenvolver esta perturbação 20 a 50 vezes superior comparativamente à população geral.

Piven, Palmer, Jacobi, Childress e Arndt (1997) e Losh, Childress, Lam e Piven (2008), citados por Levy et al. (2009) defendem que, por vezes, os familiares mais próximos de indivíduos com PEA manifestam alguns sinais típicos do autismo (fenótipo amplo do autismo), como um atraso ao nível da linguagem e no desenvolvimento social, dificuldade em realizar amizades, perfeccionismo e rigidez.

Estima-se que a prevalência desta perturbação seja de um por cento (Santos, 2013; APA, 2014), e possua uma prevalência quatro vezes superior no género masculino (APA, 2014; FPDA, s.d.).

Oliveira, Ataíde, Marques, Miguel, Coutinho, Mota-Vieira (2007), cit in Oliveira (2009) referem que em Portugal a prevalência do autismo é de um caso em cada 1000 crianças de idade escolar.

5.1. Intervenção Psicomotora nas Perturbações do Espectro do Autismo

As Perturbações do Espectro do Autismo caracterizam-se por três aspetos essenciais: défices ao nível da comunicação, défices na interação social e interesses e comportamentos restritos e repetitivos (Santos, 2013).

Wall (2010, cit in Oliveira, 2010) defende que é fundamental realizar uma intervenção o mais precocemente quanto possível, com incidência na tríade de dificuldades características do autismo. A intervenção deverá fazer recurso do jogo e do brincar, uma vez que estes constituem meios privilegiados da aprendizagem. Neste sentido, Llinares e Rodríguez (2003) defendem que o psicomotricista, fazendo recurso da mediação do corpo e da atividade lúdica, contribui para o desenvolvimento global das crianças.

Lima (2012), citado por Teixeira (2014), defende que a intervenção nas PEA deve incidir sobre diversas áreas, tais como: comunicação, socialização, autonomia, competências cognitivas (atenção, memória, planeamento), competências académicas e o comportamento. Mangenot (2012) acrescenta, ainda, a importância de se promover o desenvolvimento das capacidades motoras (motricidade global e fina) e sensoriais.

A intervenção psicomotora pode ser realizada, de acordo com Mangenot (2012), utilizando duas abordagens distintas – as sessões individuais e as sessões em grupo. As primeiras possibilitam a criação de um ambiente securizante para a criança e propiciador de competências, enquanto que as segundas promovem o desenvolvimento de competências sociais.

Falkenbach, Diesel e Oliveira (2010) defendem que a afetividade entre a criança e o terapeuta deve ser promovida, uma vez que esta constitui uma base importante para as sessões e aprendizagens a desenvolver.

O psicomotricista deverá procurar utilizar uma linguagem clara e simples, com recurso a frases curtas e acompanhada de linguagem não-verbal, como os gestos. Sempre que considerado necessário o técnico poderá recorrer a fotos/imagens para se fazer entender, imitação, instrução visual, orientação e reforço positivo (Mangenot, 2012). Este deverá respeitar a distância da criança, propor-lhe atividades e disponibilizar materiais em função dos seus gostos e interesses, e das suas particularidades (Llinares & Rodríguez, 2003).

Os rituais de entrada e saída da sala e a organização do espaço são benéficos para a criança com autismo, uma vez que estes apresentam como características a resistência a mudanças e preferência pela ordem, de uma forma geral. Desta forma estes aspetos auxiliam a que se sintam numa estrutura segura, podendo antecipar o

que se realizará na sessão. O técnico deverá encorajar que a criança expresse os seus desejos e as experiências vividas nos rituais de entrada e saída da sessão. Essa expressão, realizada em função dos recursos comunicativos de cada criança, pode incluir apenas gestos, uma palavra ou um jogo (Llinares & Rodríguez, 2003).

Os mesmos autores consideram igualmente relevante a criação de um espaço de referência para cada atividade realizada na sessão (Llinares & Rodríguez, 2003).

Segundo Wall (2010, cit in Oliveira, 2010), a intervenção deverá privilegiar uma parceria próxima com os professores e pais da criança.

CAPÍTULO 2 – ASSOCIAÇÃO CRESCER COM SENTIDO

1. Enquadramento Institucional

A Associação Crescer com Sentido (ACCS) é uma Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS), fundada em 2011, que tem como objetivo apoiar crianças e jovens com Necessidades Educativas Especiais (NEE) e respetivas famílias, assim como as escolas onde estas se encontram inseridas, apoiando o seu processo de inclusão na sociedade. A ACCS procura, ainda, promover a investigação e a formação (Associação Crescer com Sentido [ACCS], 2011).

A ACCS pretende dar resposta a diversas problemáticas, como as “Perturbações Específicas da Aprendizagem, Défices Cognitivos, Autismo, Síndrome de Asperger, Perturbação de Hiperactividade e Défice de Atenção e outros Problemas Comportamentais, Instabilidade Emocional/ Transtornos Psico-afectivos (ansiedade, depressão, baixa auto-estima/auto-confiança), Perturbações da Personalidade, Atrasos e Perturbações no Desenvolvimento da Linguagem, Alterações da Comunicação, Disfonia, etc.” (ACCS, 2011, p. 8).

Os serviços prestados pela ACCS dividem-se, essencialmente, em sete áreas: psicomotricidade, terapia da fala, intervenção precoce, psicologia clínica, apoio psicopedagógico, orientação escolar e vocacional e método Davis (ACCS, 2011). Assim, esta IPSS é constituída por uma equipa técnica multidisciplinar da área da saúde e educação – Educação Especial e Reabilitação, Psicologia Clínica e Terapia da Fala. Na área da Educação Especial a ACCS conta, atualmente, com quatro técnicas: Dr^a Cristina Vieira, Dr^a Ana Rita Matias e Dr^a Sónia Giro (licenciadas em Educação Especial e Reabilitação) e a Mestre em Reabilitação Psicomotora Márcia Monteiro, que se encontra a realizar estágio profissional. Quanto à Psicologia Clínica é representada por duas psicólogas: Dr^a Alexandra Brandão e Dr^a Cátia Teixeira. Por fim, a Terapia da Fala conta com duas profissionais: Dr^a Ana Rita Escalhão e Dr^a Carolina Pereira (ACCS, 2013). Esta IPSS possui, ainda, uma rede externa de especialidades complementares da área da pediatria, neuropediatria, pedopsiquiatria, fisioterapia e intervenção familiar que complementam os serviços da mesma (ACCS, 2011).

Todas as crianças que iniciam acompanhamento na ACCS seguem o mesmo percurso – inicialmente realiza-se uma reunião com a família para se perceber as suas preocupações e de que forma decorreu o desenvolvimento da criança. Seguidamente é feita uma avaliação à criança, com recurso aos instrumentos que forem considerados mais pertinentes em função do caso. Após a avaliação, é feita novamente uma reunião

com a família a fim de se apresentarem os resultados da mesma, são esclarecidas as dúvidas, e inicia-se a intervenção, caso seja considerado pertinente (ACCS, 2011).

No que concerne às instalações, a ACCS localiza-se na Avenida de Berna, nº 24, 4º esquerdo, em Lisboa. Dispõe de cinco salas de intervenção nas diversas áreas, uma sala de equipa, uma sala de espera e duas casas-de-banho (uma para os clientes e outra para técnicos), tal como se pode observar na figura abaixo apresentada. Contudo, o atendimento da equipa técnica não se restringe às instalações da instituição, podendo as técnicas deslocarem-se às escolas ou a casa dos clientes, dentro da área metropolitana de Lisboa (ACCS, 2012).



Figura 1 - Esquema da planta das instalações da Associação Crescer com Sentido (A, B, C, D e E – salas de intervenção; 1 – sala de espera; 2 – sala de equipa; 3 – casa de banho dos técnicos; 4- casa de banho dos clientes)

As sessões prestadas pela ACCS podem ter carácter semanal, bissemanal, trissemanal, quinzenal ou mensal, e têm uma duração média de 50 minutos. As consultas de avaliação podem estender-se entre os 50 e os 120 minutos (ACCS, 2012).

O horário de funcionamento da instituição é de segunda-feira a sábado, com um horário flexível em função dos casos que se encontram em seguimento. Uma vez por semana, à quarta-feira, realiza-se uma reunião de equipa, na qual são discutidos diversos assuntos considerados relevantes para o bom funcionamento da instituição.

Relativamente ao custo das intervenções, a ACCS dispõe de uma tabela de preços, que sofre atualizações anuais em função da inflação, definida em Assembleia Geral. A instituição dispõe de uma bolsa social com a missão de apoiar as famílias mais carenciadas a usufruir dos serviços da mesma (ACCS, 2011).

A ACCS tem, atualmente, diversos projetos a decorrer – Crescer na Horta, Crescer no Inglês, Psicomotricidade no Pré-Escolar e a Bolsa de Empréstimo de Livros.

No âmbito do referente estágio, a estagiária teve contato com outras três instituições, com as quais a ACCS estabeleceu parceria, as quais serão apresentadas mais à frente.

1.2. Atividades Desenvolvidas na Associação Crescer com Sentido

Na Associação Crescer com Sentido observaram-se diversas sessões de psicomotricidade, realizadas pelas psicomotricistas da instituição.

Além da observação das sessões referidas, participou-se, semanalmente, nas reuniões de equipa da ACCS. Estas decorreram todas as quartas-feiras entre as 10:00h e as 11:30h, à exceção da primeira quarta-feira de cada mês. Nestas reuniões as técnicas discutem os casos que se encontram em acompanhamento na ACSS, trocam experiências, partilham conhecimentos, discutem ideias para novos projetos, entre outros assuntos considerados pertinentes para a instituição.

1.2.1. Descrição Sumária dos Casos Observados

Na ACCS foram observadas, de forma regular, cinco crianças, em sessões semanais. A caracterização das mesmas é feita de seguida.

Caso 1 – GB

O GB tem sete anos e frequenta o 1º ano do ensino formal. É acompanhado na ACCS à cerca de um ano em âmbito preventivo, por apresentar sinais de risco para as perturbações específicas da aprendizagem. As suas sessões, de carácter semanal, incidem sobretudo nas competências de consciência fonológica, iniciação à literacia e no cálculo.

Caso 2 – CL

A CL, seis anos, frequenta o último ano da educação pré-escolar. Iniciou o acompanhamento aos três anos na ACCS devido a um atraso global do desenvolvimento. Atualmente, é, também, acompanhada em Terapia da Fala por manifestar uma Perturbação Específica da Linguagem. A intervenção, semanal, recai sobre as competências pré-escolares, o jogo simbólico e a estimulação do desenvolvimento cognitivo.

Caso 3 – TG

O TG tem oito anos e frequenta o 2º ano de escolaridade. Não possui nenhum diagnóstico, contudo apresenta uma vulnerabilidade para as dificuldades de aprendizagem específicas, manifestando capacidades de leitura e escrito abaixo do

espectável para a sua idade. É acompanhado em psicologia clínica (na ACCS) devido a questões emocionais e comportamentais. O trabalho de apoio psicopedagógico, iniciado em Outubro de 2014, feito com o Tomás incide nas competências de leitura e escrita, percepção visual e capacidades de atenção.

Caso 4 – DN

O DN tem 11 anos e frequenta o 3º ano, com um currículo específico individual. Está integrado numa unidade de multideficiência em estreita ligação com o ensino regular. O Daniel tem uma paralisia cerebral com défice cognitivo. É acompanhado na ACCS desde 2010. O trabalho, semanal, realizado com esta criança incide nas competências numéricas: identificação de quantidades, cálculo.

Caso 5 – CB

O CB é acompanhado na ACCS desde 2013. Tem 14 anos e frequenta o 6º ano de escolaridade com um currículo específico individual. Possui défice cognitivo (moderado a severo). É acompanhado na ACCS uma vez por semana no apoio psicopedagógico e duas vezes por semana em psicologia clínica. O trabalho feito com esta criança incide nas competências matemáticas.

Estas crianças foram observadas, de forma direta e participada pela estagiária, participando, sempre que possível e necessário, nas atividades realizadas.

CAPÍTULO 3 – Centro de Cooperação Familiar Creche e Jardim-de-Infância “O Botãozinho”

Neste capítulo será apresentado o trabalho realizado na instituição Centro de Cooperação Familiar (CCF) Creche e Jardim-de-Infância “O Botãozinho”, em Carcavelos.

1. Enquadramento Institucional

O Centro de Cooperação Familiar Creche e Jardim de Infância “O Botãozinho”, situado no bairro do Junqueiro em Carcavelos (Cascais), foi fundado pelo Monsenhor Joaquim Alves Brás, através do Instituto Secular das Cooperadoras da Família, em 1974. Esta é uma instituição cristã católica, que tem como objetivo primordial promover o desenvolvimento e a educação de crianças com idades compreendidas entre os três meses e os seis anos de idade (primeira e segunda infância), assim como prestar apoio às respetivas famílias (Centro de Cooperação Familiar Creche e Jardim de Infância “O Botãozinho”, 2011).

As salas da Creche e Jardim de Infância do “Botãozinho”, devido ao nome da instituição, possuem nomes de flores, de acordo com as idades e respetivas fragilidades das crianças. Assim, a Creche dispõe de três salas – Sala dos Miosótis (que recebe crianças entre os três meses e um ano), Sala dos Amores-Perfeitos (entre um e os dois anos) e a Sala das Papoilas (entre os dois e os três anos). Já o Pré-Escolar possui cinco salas – Sala das Tulipas, Sala dos Malmequeres, Sala das Violetas, Sala dos Girassóis e Sala dos Jasmins – que recebem crianças entre os três e os seis anos de idade, regendo-se pelo modelo de ensino do Movimento da Escola Moderna (Centro de Cooperação Familiar Creche e Jardim de Infância O Botãozinho, 2011).

As instalações do “Botãozinho” são constituídas por três pisos, que albergam, para além das salas, espaços como a cozinha, refeitórios, dormitórios, salas de convívio, arquivo, gabinetes, biblioteca, sala de reuniões, capela, entre outros. No exterior possui um pátio, um parque de areia, um átrio, um espaço destinado à exploração agrícola infantil e espaço com relva. Todas as salas possuem casa de banho própria. A instituição tem capacidade para 180 crianças (Centro de Cooperação Familiar Creche e Jardim de Infância “O Botãozinho”, 2011).

2. Rastreios das Competências Pré-Acadêmicas na Educação Pré-Escolar

Todas as crianças do pré-escolar do “Botãozinho” com seis anos de idade ou que completam os seis anos até ao dia 31 de dezembro de 2015 foram alvo de rastreios referentes às suas competências pré-acadêmicas, o qual será detalhado seguidamente.

2.1. Metodologia

Nos rastreios realizados às crianças do último ano da educação pré-escolar foram utilizados dois instrumentos de avaliação: as Provas de Diagnóstico do Pré-Escolar e um Protocolo de Avaliação (elaborado pela instituição), com vista a avaliar as competências consideradas importantes para a iniciação do ensino formal. Este rastreio decorreu entre dezembro de 2014 e fevereiro de 2015, de forma a permitir uma eventual intervenção com as crianças cujos resultados sejam inferiores ao esperado para a sua faixa etária.

As Provas de Diagnóstico do Pré-Escolar foram aplicadas por salas, com todas as crianças da sala em simultâneo, estando presentes a educadora da respetiva sala, a psicóloga da instituição e a estagiária. Estas colocaram-se distribuídas pela sala de forma a auxiliar as crianças no decorrer das provas. Foi tido o cuidado de criar barreiras físicas (com livros) entre as crianças de forma a evitar que estas olhassem para as provas dos colegas. Nesta prova não foi aplicado o último item (Perceção Visual: Figura-Fundo), dado não ser considerado discriminativo pela psicóloga responsável da avaliação. Quanto ao Protocolo de Avaliação, este foi aplicado de forma individual a cada criança pela estagiária, numa das salas da instituição.

2.1.1. Caracterização da Amostra

Foram avaliadas um total de 32 crianças, 18 do género masculino e 14 do género feminino, com idades compreendidas entre os cinco e os seis anos, distribuídas por cinco salas, como apresentado na tabela 6.

Oito das crianças são condicionais, isto é, completam os seis anos entre 16 de setembro e 31 de dezembro, podendo, desta forma, iniciar ou não a escolarização formal no presente ano letivo, em função de diversos aspetos, como a decisão dos pais e a existência de vagas na escola pretendida.

Tabela 6 - Caracterização da amostra dos rastreios

Nome da Sala	Género Masculino	Género Feminino	Total
Girassóis	3	2	5
Jasmins	5	5	10
Malmequeres	3	2	5
Tulipas	4	2	6
Violetas	3	3	6

2.1.2. Caraterização dos Instrumentos de Avaliação

De seguida são apresentados, de forma mais detalhada, cada um dos instrumentos de avaliação utilizados.

2.1.2.1. Provas de Diagnóstico Pré-Escolar

As Provas de Diagnóstico Pré-Escolar, da autoria de Maria Victória de la Cruz, podem ser aplicadas individualmente ou em grupo, tendo uma duração de cerca de 60 minutos. Estas pretendem avaliar as aptidões básicas da aprendizagem de crianças entre os cinco e os sete anos, permitindo, assim, analisar a maturidade destas antes de iniciarem a escolaridade formal. Desta forma, podem ser detetadas precocemente dificuldades em aspetos específicos da aprendizagem, que poderão ser colmatadas, a fim de se evitarem posteriores dificuldades ao nível da escrita, leitura e/ou cálculo (La Cruz, 1993).

As provas foram elaboradas tendo em conta os conhecimentos que maior influência exercem na aprendizagem da leitura, escrita e aritmética (Guedes, 2010), encontrando-se divididas em dois cadernos – A e B – cada um com quatro provas. O caderno A é composto pelas seguintes provas: Conceitos Verbais, Conceitos Quantitativos, Memória Auditiva e Perceção Visual - Constância da Forma. Já o caderno B tem as provas: Posição no Espaço, Orientação Espacial, Coordenação Visuo-motora e Perceção Visual: Figura-Fundo (La Cruz, 1993). A aplicação é feita da seguinte forma:

- Conceitos Verbais – é pedido à criança que de entre quatro objetos selecione o indicado verbalmente pelo avaliador, sendo avaliados os seguintes conceitos: galo, par, local onde nos calçamos, objeto que tem luz, anel, alimento, objeto que está enrolado, gato, o que tem pestanas, espiga, objeto usado para pintar, objeto com degraus, peça de roupa, vegetal e objeto inclinado;
- Conceitos Quantitativos – é pedido que a criança assinala de entre quatro hipóteses a correspondente ao indicado verbalmente pelo avaliador, sendo que

são avaliados os conceitos quantitativos: último, primeiro, meio, maior, tamanho médio, menos de, mais de, mais do que e menos do que;

- Memória Auditiva – o avaliador diz sete objetos (casa, maçã, relógio, tesoura, peixe, chavena e balão). Após este terminar as crianças devem virar a folha e assinalar os desenhos mencionados pelo técnico que conseguiram memorizar;
- Percepção Visual - Constância da Forma – a criança deve assinalar de entre um conjunto de desenhos semelhantes os iguais ao objeto de referência;
- Posição no Espaço – é pedido à criança que assinale os desenhos iguais aos desenhos de referência, tendo em conta a sua posição no espaço;
- Orientação Espacial – a criança deve desenhar num referencial com pontinhos uma figura igual aos modelos dados;
- Coordenação Visuo-motora – nesta prova avalia-se a capacidade da criança realizar um traço com o lápis dentro das referências dadas;
- Percepção Visual: Figura-Fundo – as crianças devem, com o lápis, destacar os desenhos de uma garrafa e de copos de um conjunto de diversos desenhos sobrepostos (La Cruz, 1993).

Este instrumento de avaliação encontra-se validado para a população portuguesa, tendo sido utilizada uma amostra constituída por crianças entre os cinco e os sete anos (pré-escolar e 1º ano de escolaridade do ensino básico), num total de cerca de 800 crianças (Guedes, 2010).

2.1.2.2. Protocolo de Avaliação

O Protocolo de Avaliação foi elaborado pelo Gabinete de Psicologia da instituição e teve por base as Metas definidas para a Educação Pré-escolar pelo Ministério da Educação. Avalia nove áreas: 1) Formação Pessoal e Social (que inclui a Identidade e Autoestima, Independência e Autonomia, Cooperação e Cidadania); 2) Linguagem Oral e Abordagem à Escrita; 3) Matemática; 4) Expressão Musical; 5) Expressão Motora e Dança (que inclui a Expressão Motora, a Dança e a Motricidade Fina); 6) Expressão Dramática/Teatro; 7) Expressão Plástica; 8) Conhecimento do Mundo (inclui o Conhecimento do Ambiente Natural e Social e a Localização no Espaço e no Tempo); 9) Tecnologias da Comunicação e Informação.

Estas áreas foram avaliadas pelas educadoras das crianças, à exceção das áreas da Abordagem à Escrita e da Matemática que foram avaliadas, de forma individual com cada criança, pela estagiária. Foi, ainda, da responsabilidade da estagiária a avaliação da lateralidade manual, da motricidade fina (pega manual) e da visão. Estes rastreios são completados por uma avaliação emocional a cada criança, feita pela psicóloga, com

base no desenho da família e do relato do mesmo pela criança, da vinculação e, também da linguagem oral.

De seguida serão apenas abordadas, de forma pormenorizada, as áreas avaliadas pela estagiária, ou seja, a Abordagem à Escrita e a Matemática, não sendo apresentados os itens avaliados pelas educadoras dado não ser considerado pertinente para o presente relatório.

Abordagem à Escrita

Na área da Abordagem à Escrita foram avaliadas as capacidades de consciência fonológica, identificação e reprodução de letras e a emergência da leitura e escrita. Na tabela seguinte são descritas de forma mais detalhada as competências avaliadas.

Tabela 7 - Caracterização dos itens avaliados na prova de Abordagem à Escrita

Nº	Descrição	Aplicação	CrITÉRIOS de Avaliação
1	Segmentação silábica de palavras	É pedido à criança que bata uma palma por cada som da palavra indicada pelo avaliador (lápis, caneta, cama, camelo, balão, nome da criança).	Adquirido (A) – acerta 4 ou + Emergente (E) – acerta 1/2 Não Adquirido (NA) – não acerta nenhuma
2.1	Identificação de palavras que começam pelo mesmo som (aliteração)	É apresentada a imagem de uma caneta e pergunta-se à criança qual é a palavra que começa da mesma forma que “caneta”, sendo-lhes apresentadas 3 imagens de palavras possíveis: “sino”, “camelo” e “lápis”. É feito o mesmo para a palavra “bota”, tendo como opções “casa”, “bola” e “meia”.	A – acerta 2 E – acerta 1 NA – não acerta nenhuma
2.2	Identificação de palavras que acabam no mesmo som (rima)	É apresentada a imagem de um rato e pergunta-se à criança qual é a palavra que rima/acaba da mesma forma que “rato”, sendo-lhes apresentadas 3 imagens possíveis: “pato”, “queijo” e “bola”. É feito o mesmo para a palavra “bandeira”, tendo como opções “tambor”, “livro” e “cadeira”.	A – acerta 2 E – acerta 1 NA – não acerta nenhuma
3	Compreensão da funcionalidade da escrita	É perguntado à criança o que é a escrita.	- Não sabe funções da escrita - Associa a tarefas académicas - Sabe funções da escrita
4.1	Reprodução de letras	É pedido à criança que faça numa folha todas as letras que se lembre.	Nº de letras
4.2	Reconhecimento de letras	Numa tabela encontram-se todas as letras do alfabeto. O avaliador aponta para estas, uma a uma, e pergunta à criança o nome da letra, tendo o cuidado de não apontar pela ordem do alfabeto.	Nº de letras
5.1	Identificação de letras	É lido um pequeno texto (“O menino faz 5 anos. Vai fazer uma festa e vai convidar 10 amigos.”) apontando simultaneamente para a palavra que se está a ler. De seguida pede-se à criança que aponte para uma letra/número/palavra/frase à sua escolha.	Sim Não
5.2	Identificação de números		
5.3	Identificação de palavras		
5.4	Identificação de frases		
6.1	Reconhecimento do seu nome e de outras palavras	É apresentado à criança o seu nome (letras imprensa maiúsculas) e os símbolos/nome do “pingo doce”, “McDonald’s”, “coca-cola” e “olá” (gelados), e pede-se à criança que leia o que está escrito.	A – acerta 4/5 E – acerta 1/2/3 N – não acerta nenhuma
6.2	Escrita do seu nome e de outras palavras	É pedido à criança que escreva o seu nome e outras palavras que saiba escrever (à sua escolha).	A – escreve o nome e outras palavras E – escreve só o nome NA – não escreve o nome nem outras palavras
7	Escrita de palavras utilizando critérios linguísticos	É pedido à criança, que utilizando as letras que conhece, escreva as palavras “pé”, “gato” e “joaninha”. É ainda solicitado que diga uma palavra grande e uma palavra pequena. Quando a criança não responde autonomamente o avaliador questiona (“qual é a palavra maior a escrever, é formiga ou vaca?”).	- Ausência de critérios linguísticos - Escrita silábica não fonológica - Escrita silábica fonológica - Escrita alfabética

Matemática

Relativamente à área da Matemática é avaliada a reprodução e reconhecimento de números, as formas geométricas, a manipulação de números, entre outros aspetos, como apresentado na tabela seguinte.

Tabela 8 - Caracterização dos itens avaliados na prova de Matemática

Nº	Descrição	Aplicação	Critérios de Avaliação
1.1	Contagem numérica	É solicitado à criança que conte livremente, sendo-lhe pedido que pare quando fizer algum erro/troca/omissão.	Valor (nº)
1.2	Contagem de 10 círculos	São apresentados 10 círculos à criança sendo-lhes pedido que os conte.	A – conta os 10 E – conta 5 ou mais NA – conta menos de 5
2	Reconhecimento de números escritos	O avaliador vai apontando para um número (numa tabela entre o 0 e o 100) e pede à criança que diga qual é o número apontado, tendo o cuidado de não apontar os números pela sua sequência convencional.	Valor (nº)
3	Escrita de números	É pedido à criança que escreva os números, por ordem, até ao que souber.	Valor (nº)
4.1	Contagem Regressiva	Pede-se à criança que conte de forma decrescente, começando pelo 10. Caso a criança não manifeste dificuldades faz-se com um número mais elevado.	Valor (nº)
4.2	Adição e subtração	São avaliadas três operações matemáticas: 3+2, 4+3 e 5-3. São colocados o número de círculos (em cartolina) correspondente a uma das parcelas da adição/subtração na mesa, de seguida tapa-se com uma folha e acrescentam-se ou retiram-se os restantes círculos e pergunta-se à criança quantos ficaram debaixo da folha.	A – acerta 3 E – acerta 1/2 NA – não acerta nenhum
5	Identificação de quantidades sem contar	São apresentadas imagens de duas faces de um dado à criança (uma com três pintas e outra com cinco) e pede-se a esta que, sem contar, diga o número de pintas que estão no dado.	A – acerta os 2 E – acerta 1 NA – não acerta nenhum
6.1	Classificação	O avaliador dá à criança um conjunto de tiras de cartolina de diferentes comprimentos, e pergunta-lhe qual é a maior e a menor.	A – classifica de forma correta E – revela hesitações/dúvidas NA – não classifica de forma correta
6.2	Ordenação	É pedido que ordene, de forma crescente, as tiras de cartolina com diferentes comprimentos.	A – ordena de forma correta E – revela hesitações/dúvidas NA – não ordena de forma correta
7	Conservação de quantidades	O avaliador coloca em fila (com um espaçamento de cerca de 4 cm) cerca de 6 círculos de cartolina de uma determinada cor, e entregam-se à criança o mesmo número de círculos de outra cor. Pede-se que esta coloque os seus círculos ao lado dos do avaliador de forma a ambas ficarem com o mesmo número. A seguir, o avaliador afasta os seus círculos e pergunta à criança “quem tem mais círculos? Eu? Tu? Ou temos o mesmo número?”. Após a criança responder o avaliador junta os seus círculos, sem sobrepor, e volta a fazer a mesma pergunta.	A – é conservante E – revela hesitações/dúvidas NA – não é conservante
8.1	Reconhecimento de figuras geométricas	São apresentadas à criança imagens de 4 figuras geométricas: círculo, triângulo, quadrado e retângulo, e pede-se à crianças que as nomeie.	A – acerta 4 E – acerta 1/2/3 NA – não acerta nenhum
8.2	Desenho de figuras geométricas	Pede-se à criança que desenhe um círculo, um quadrado, um triângulo e um retângulo.	A – acerta 4 E – acerta 1/2/3 NA – não acerta nenhum
9	Seguimento e invenção padrões	É mostrada à criança uma sequência de bolas de cores diferentes (amarelo-azul-vermelho), repetida duas vezes, e de seguida estão três bolas brancas e pergunta-se a esta qual seria a cor de cada uma dessas bolas.	A – acerta tudo E – acerta 1/2 NA – não acerta nenhum

Nº	Descrição	Aplicação	Critérios de Avaliação
10.1	Compreende que os objetos têm atributos medíveis - comprimento	Mostra-se à criança uma imagem de um menino em cima de uma balança e pergunta-se-lhe o que está a ser feito e para que servem as balanças.	Sim – sabe conceito de comprimento Não – não sabe conceito de comprimento Não
10.2	Compreende que os objetos têm atributos medíveis - massa	É apresentada à criança uma imagem de um menino a medir a sua altura numa régua colocada na parede e é-lhe perguntado o que está a ser feito e para que servem as régua.	Sim – sabe conceito de massa Não – não sabe conceito de massa
11	Compreende a funcionalidade da matemática	É perguntado à criança o que é a matemática.	– Não sabe funções da matemática – Associa a tarefas académicas – Sabe funções da matemática

2.2. Apresentação e Discussão dos Resultados dos Rastreios

De seguida, são apresentados os resultados obtidos em cada uma das provas utilizadas nos rastreios das competências pré-académicas.

1.2.1. Provas de Diagnóstico Pré-Escolar

1) Conceitos Verbais

Na prova de Conceitos Verbais verifica-se que todas as crianças acertaram no conceito avaliado em oito itens: casa (ver_1), galo (ver_2), o que tem luz (ver_5), o anel (ver_6), o gato (ver_9), o que tem pestanas (ver_10), a espiga (ver_11) e o que se usa para pintar (ver_12). A questão três, que avaliava o conceito de par, foi a que obteve resultados mais baixos, tal como se pode observar no gráfico abaixo apresentado, com apenas 13 respostas corretas. As restantes questões tiveram uma taxa de insucesso reduzida.

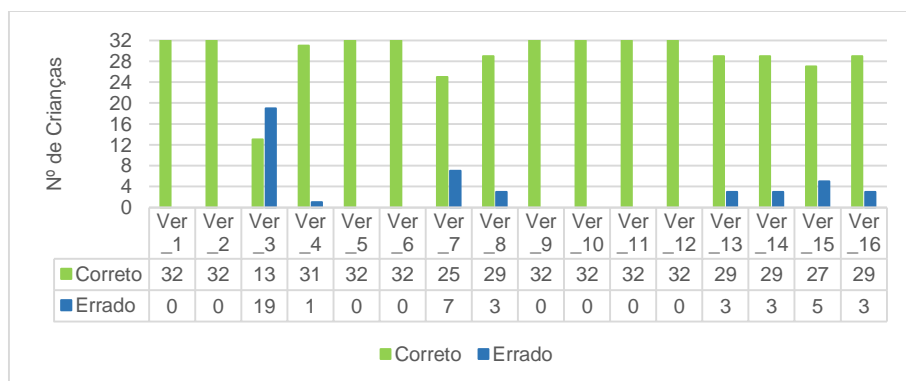


Gráfico 1 - Resultados obtidos no item dos Conceitos Verbais

2) Conceitos Quantitativos

No que se refere aos Conceitos Quantitativos, todas as crianças acertaram nas questões que avaliam os conceitos de “mais comprida” (CQ_2), “última” (CQ_3), “maior” (CQ_5), “no meio” (CQ_6), “mais de” (CQ_7) e “primeira” (CQ_9). O conceito de “tantas como” (CQ_4) foi onde se verificou maior insucesso, com 18 das 32 crianças a não dominarem o mesmo, tal como consta no gráfico abaixo.

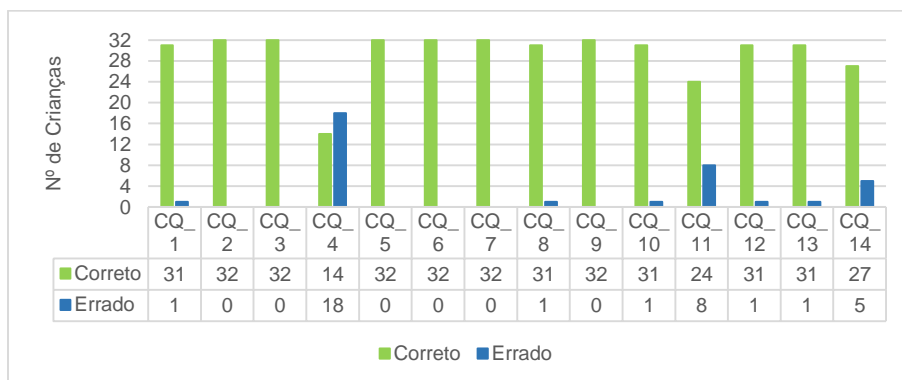


Gráfico 2 - Resultados obtidos no item dos Conceitos Quantitativos

3) Memória Auditiva

Na prova de Memória Auditiva apenas quatro das 32 crianças avaliadas obtiveram a pontuação máxima, tal como se pode observar no gráfico seguinte. Quase metade das crianças (11) tiveram cinco pontos nesta prova.

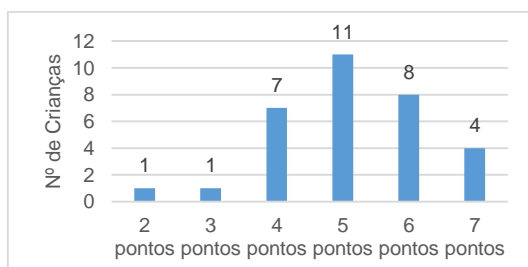


Gráfico 3 - Resultados obtidos no item da Memória Auditiva

4) Constância da Forma: Percepção Visual

No que se refere à Percepção Visual, a maioria das crianças obteve pontuação máxima em ambos os itens que avaliam esta capacidade, não se verificando dificuldades consideráveis nos mesmos. As pontuações obtidas podem ser consultadas no gráfico que se segue.

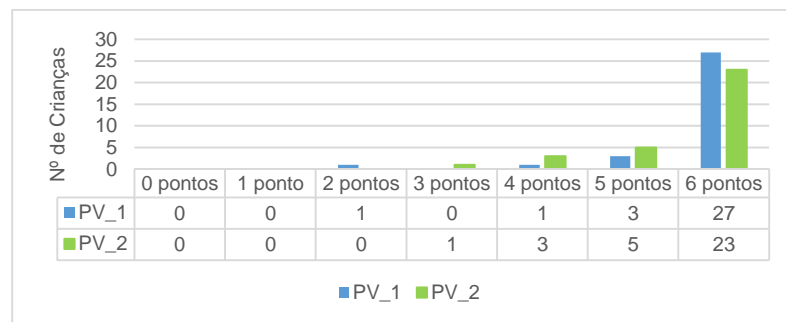


Gráfico 4 - Resultados obtidos no item da Constância da Forma - Percepção Visual

5) Posições no Espaço

Nesta prova verifica-se que todas as crianças tiveram pontuação máxima no item cinco. O item sete foi onde se verificam maiores dificuldades, com 11 crianças a não conseguirem identificar as imagens iguais ao referencial dado, tal como se pode observar no gráfico seguinte.

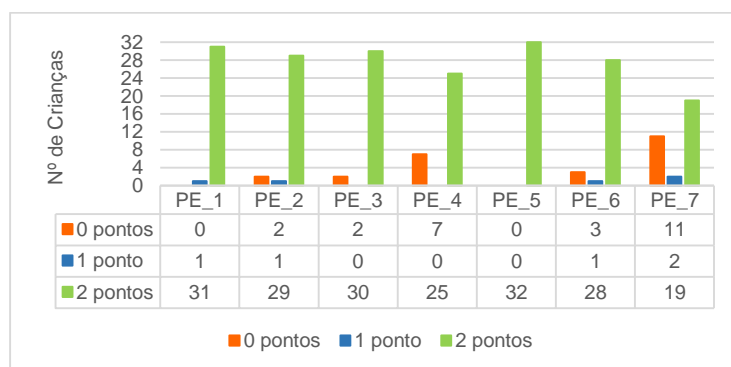


Gráfico 5 - Resultados obtidos no item de Posição no Espaço

6) Orientação Espacial

Quanto à capacidade de Orientação Espacial, verificaram-se poucas dificuldades nos dois primeiros itens, sendo notórias maiores dificuldades nos dois últimos, com cerca de um terço das crianças a não pontuar, tal como se observa no gráfico seguinte.

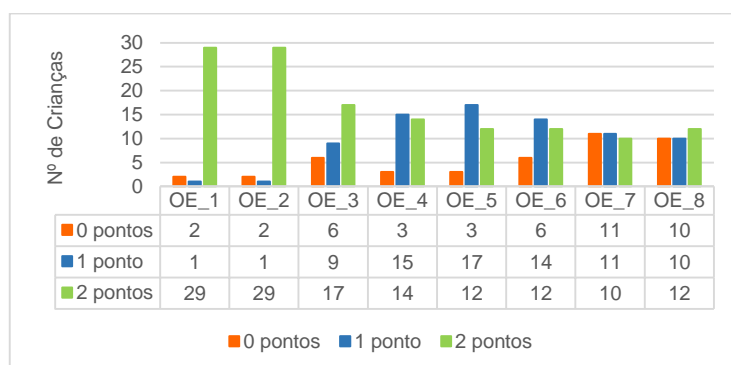


Gráfico 6 - Resultados obtidos no item de Orientação Espacial

7) Coordenação Visuo-Motora

Na prova de Coordenação Visuo-Motora foi o último item que colocou maiores dificuldades às crianças, dado ser o mais complexo, com apenas duas das 32 crianças a ter êxito, tal como se pode verificar no gráfico seguinte. Os três primeiros itens, nos quais as crianças tinham de traçar uma linha por entre duas linhas retas, foram os que colocaram menores dificuldades às crianças em comparação com os restantes, nos quais as linhas de referência onde a criança tinha de desenhar o percurso eram curvas.

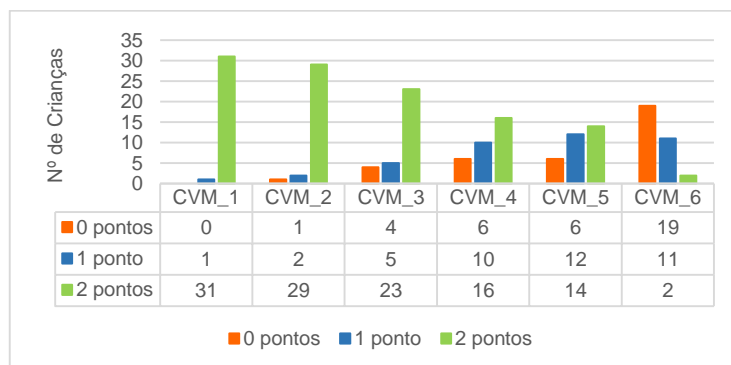


Gráfico 7 - Resultados obtidos no item da Coordenação Visuo-Motora

Num estudo levado a cabo por Vieira (2006) com o objetivo de avaliar a vulnerabilidade para as dificuldades de aprendizagem num grupo de 119 crianças, entre os três e os seis anos, da região da Grande Lisboa, com recurso às Provas de Diagnóstico Pré-Escolar, não se encontraram diferenças significativas entre o grupo dos cinco e dos seis anos em nenhum dos itens, pelo que se considera que apresentam níveis de competência semelhantes. Neste estudo, foi o item dos Conceitos Verbais que apresentou resultados mais altos em todos os grupos etários, e o item da Orientação Espacial, a área mais fraca em todos os grupos avaliados. Estes resultados vão ao encontro dos resultados obtidos nos presentes rastreios, onde os itens dos Conceitos Verbais, Conceitos Quantitativos e Perceção Visual foram onde se obtiveram melhores resultados, e os itens da Orientação Espacial e da Coordenação Visuo-Motora com piores resultados (Vieira, 2006).

Relativamente ao item dos Conceitos Verbais, no estudo levado a cabo por Vieira (2006), foram os conceitos de “par”, “espiga”, “vegetal” e “inclinado” que apresentaram resultados mais baixos, o que vai no sentido dos resultados presentes, onde os conceitos de “par”, “alimento” e “vegetal” revelaram piores resultados. No item dos Conceitos Quantitativos foi o conceito de “tantas como” que apresentou piores resultados em ambos os estudos.

Vieira (2006, p. 119) refere que a compreensão verbal constitui um “factor de proteção para as dificuldades de aprendizagem”, pelo que se consideram os resultados obtidos como positivos.

Quanto à Orientação Espacial, área fraca em ambos os estudos, está “relacionada com o desenvolvimento da lateralidade”, podendo “constituir um factor de risco, já que está envolvida na capacidade de reconhecimento de formas assimétricas, fundamental, por exemplo, para distinção de letras semelhantes como p, q, d e b” (Vieira, 2006), considerando-se desta forma uma área que deve ser alvo de intervenção.

Os resultados obtidos no Protocolo de Avaliação na área das Competências de Literacia Emergente são seguidamente apresentados.

1.2.2. Competências de Literacia Emergente

Relativamente à capacidade de segmentar palavras em sílabas verifica-se que a quase totalidade das crianças tem esta competência adquirida. A capacidade de aliteração (identificar palavras que começam pelo mesmo som) é dominada por 21 das 32 crianças, enquanto a rima (identificar palavras que acabam no mesmo som) é uma competência dominada por mais crianças – 26 em 32. Quanto ao reconhecimento do nome e de outras palavras, verifica-se que 17 crianças são capazes de reconhecer o nome e os símbolos gráficos apresentados. Já no que se refere à escrita, verifica-se que apenas 11 crianças são capazes de escrever o nome e outra palavra, sendo que 21 apenas escreve o nome. Estes dados podem ser verificados na tabela 9.

Tabela 9 - Resultados obtidos na prova das Competências de Literacia Emergente

N ^o Item	Item	Não Adquirido	Emergente	Adquirido
1	Segmentação silábica	1	1	30
2.1	Aliteração	4	7	21
2.2	Rima	3	3	26
6.1	Reconhecimento do nome e outras palavras	0	15	17
6.2	Escrita do nome e de outras palavras	0	21	11

Quanto ao conhecimento das funções da escrita, verifica-se que apenas uma pequena parte das crianças (duas) nomeia algumas funções da escrita (e.g. “serve para escrever recados”). Quatro das 32 crianças avaliadas não revela qualquer conhecimento acerca das funções que a escrita pode assumir, sendo que 26 associam estas funções a tarefas académicas (e.g. “a escrita serve para ir para a escola primária”, “serve para fazer os trabalhos da escola”).

No que diz respeito à reprodução de letras, verifica-se que todas as crianças são capazes de reproduzir pelo menos duas letras de forma correta, sendo que no máximo reproduzem 20. Em média, o grupo avaliado reproduz cerca de 11 letras. Quando ao conhecimento de letras, verifica-se que existem crianças que apenas reconhecem uma

letra, enquanto outras são capazes de identificar todas as letras do alfabeto. Em média, o grupo avaliado identifica 12 letras. Estas informações podem ser consultadas na tabela 10.

Tabela 10 - Resultados obtidos nas provas de reprodução e reconhecimento de letras

	Reprodução de letras	Reconhecimento de letras
Média	10,81	12,09
Desvio Padrão	3,98	7,52
Mínimo	2	1
Máximo	20	26
N	32	32

Quanto à diferenciação entre letras, números, palavras e frases, verifica-se que todas as crianças conseguem identificar/distinguir letras num texto. A capacidade de distinguir números é dominada pela quase totalidade das crianças avaliadas – 31 crianças. A identificação de palavras num texto é conseguida por 13 das 32 crianças, enquanto a identificação de frases é dominada apenas por cinco crianças, tal como se pode verificar na tabela abaixo.

Tabela 11 - Resultados obtidos nas provas de identificação e distinção de letras, números, palavras e frases

Nº Item	Item	Não	Sim
5.1	Identificação letras	0	32
5.2	Identificação números	1	31
5.3	Identificação palavras	19	13
5.4	Identificação frases	27	5

No item onde foi pedido às crianças que escrevessem as palavras “pé”, “gato” e “joaninha”, verificou-se que 11 das 32 crianças avaliadas não apresentam critérios linguísticos. Das restantes, cinco são capazes de fazer escrita silábica não fonológica, 12 apresentam uma escrita silábica fonológica, enquanto apenas quatro crianças manifestam já sinais de escrita alfabética.

Após a análise dos resultados obtidos nas competências de literacia emergente verifica-se que, de uma forma geral, os resultados são positivos. A literatura ressalta a importância de diversas componentes da literacia emergente, avaliadas nestes rastreios, como a consciência fonológica, tentativas de escrita, entre outros aspetos.

Ao nível da segmentação silábica e identificação de rimas e aliteraões não se registaram grandes dificuldades, com a maioria das crianças avaliadas a apresentar estas competências adquiridas, cumprindo, desta forma, o estabelecido nas Metas de Aprendizagem da Educação Pré-Escolar, do Ministério da Educação (s.d.), onde é defendido que no final do pré-escolar as crianças devem ser capazes de identificar e produzir rimas e aliteraões e fazer a segmentação silábica de palavras. Quanto ao

reconhecimento do nome e de outras palavras as metas definem que após a educação pré-escolar a criança deve ser capaz de reconhecer na forma escrita algumas palavras típicas do seu dia-a-dia. A escrita do nome é também apresentada como uma das metas da educação pré-escolar. No que ao conhecimento das funções da escrita se refere, verificam-se ainda algumas confusões, com a generalidade das crianças a associar as suas funções a tarefas académicas, fruto das suas vivências.

Quanto à identificação e reprodução de letras, as metas referem que as crianças devem ser capazes de identificar e produzir algumas letras, considerando-se desta forma que a generalidade das crianças cumpre esta meta. As metas, propõem, ainda, que as crianças devem ser capazes de distinguir letras, números e palavras, considerando-se que as duas primeiras não se constituem como dificuldades, ao contrário da identificação de palavras, uma vez que se verificou que um número considerável de crianças não possui domínio da mesma.

Por fim, relativamente aos critérios linguísticos, o Ministério da Educação preconiza que, no final da educação pré-escolar, as crianças devem ser capazes de fazer uma escrita silábica. Na análise dos resultados, verificou-se que cinco das crianças fazem uma escrita silábica não fonológica e 12 uma escrita silábica fonológica, cumprindo, desta forma, mais de metade das crianças o estabelecido nas metas.

Os resultados obtidos na prova de Competências de Numeracia Emergente são seguidamente apresentadas.

1.2.3. Competências de Numeracia Emergente

As crianças avaliadas são capazes de contar, em média, até cerca de ao número 38, sendo que todas as crianças conseguem contar até pelo menos ao número 10. Todas as crianças avaliadas têm adquirida a capacidade de contar 10 círculos. No que se refere à competência de reconhecer números verifica-se que as crianças reconhecem os números, em média, até ao 22. Já a escrever números, estas são capazes de o fazer em média até ao 16. O grupo de crianças avaliado domina a capacidade de contagem regressiva, em média, desde o número nove. Estes dados encontram-se mais detalhados na tabela 12.

Tabela 12 - Resultados obtidos na prova das Competências de Numeracia Emergente

Nº Item	Item	Média	Desvio Padrão	Mínimo	Máximo
1.1	Contagem numérica	38,84	± 21,36	10	110
2	Reconhecimento de números escritos	22,91	± 23,98	6	100
3	Escrita de números	16,69	± 18,67	5	100
4.1	Contagem numérica regressiva	9,06	± 3,55	0	20

Relativamente às operações matemáticas de adição e subtração, verifica-se que apenas dez crianças possuem domínio desta competência. A maioria das crianças (24) apresenta esta competência emergente. As capacidades de classificação e ordenação não colocam dificuldades salientes ao grupo avaliado, com 31 e 29 das crianças (de 32 avaliadas) a dominarem estas competências, respetivamente. A capacidade de conservação encontra-se adquirida em apenas cinco das crianças, sendo notórias as dificuldades sentidas pelas restantes crianças do grupo. O reconhecimento e desenho de figuras geométricas não colocam grandes dificuldades ao grupo avaliado. Apenas uma das crianças não consegue seguir padrões, sendo que as restantes apresentam domínio da competência. Quanto à noção de unidades de medida, verifica-se que a capacidade de massa é a menos conhecida pelas crianças, com 19 destas a terem conhecimento da sua utilização, enquanto a medida de comprimento é dominada por 27 das crianças avaliadas. Estas informações são apresentadas, de forma mais detalhada, na tabela 13.

Tabela 13 - Resultados obtidos na prova das Competências de Numeracia Emergente

Nº Item	Item	Não Adquirido	Emergente	Adquirido
4.2	Fazer adição e subtração	1	21	10
5	Identificar quantidades sem contar	1	4	27
6.1	Classificar	1	0	31
6.2	Ordenar	3	0	29
7	Fazer conservação	27	0	5
8.1	Reconhecer figuras geométricas	0	7	25
8.2	Desenhar figuras geométricas	0	2	30
9	Seguir e inventar padrões	1	0	31
10.1	Noção de unidades de medida - comprimento	5	0	27
10.2	Noção de unidades de medida - massa	13	0	19

No que concerne ao conhecimento das funções da matemática, oito das 32 crianças não manifestam qualquer conhecimento acerca das mesmas, 24 associam as suas funções a tarefas académicas, sendo que nenhuma criança revela conhecimento de alguma função da matemática.

No que diz respeito às competências de numeracia emergente, e como apresentado anteriormente, as crianças contam até, em média, ao número 39, cumprindo, desta forma, o estabelecido nas metas (onde é referido que as crianças devem contar até, pelo menos, ao número 10). O mesmo sucede com o reconhecimento de números escritos e a escrita de números.

A capacidade de identificação de quantidades sem contagem, adquirida em 27 das 32 crianças, é também defendida nas metas pré-escolares. Tal como a identificação das quatro figuras geométricas principais (círculo, triângulo, quadrado e retângulo), o

reconhecimento de padrões e o conhecimento das unidades de medida de comprimento e massa.

As competências de conservação de quantidades é apenas dominada por cinco das 32 crianças avaliadas, porém, e de acordo com Piaget, citado por Martorell (2014), esta competência não é típica do desenvolvimento cognitivo na fase pré-escolar.

As restantes competências não estão enquadradas nas metas definidas pelo Ministério da Educação, sendo que os seus resultados não revelam preocupações relevantes.

2.3. Conclusões

Após a análise dos resultados considera-se que, de uma forma geral, as crianças do “Botãozinho” se encontram preparadas para o ingresso no ensino formal, tendo em conta os resultados obtidos nestes rastreios.

Considera-se de fulcral importância a realização de rastreios das competências pré-académicas em idade pré-escolar, uma vez que permitem identificar eventuais fragilidades, possibilitando uma intervenção e, assim, colmatar possíveis dificuldades ao nível da aprendizagem no futuro. Tal como refere Almeida (2010, p. 19), “a possibilidade de despistar dificuldades quer cognitivas quer psicomotoras, no início da escolaridade, que antes passaram despercebidas, permite a prevenção de um mal-estar afectivo, psíquico e social, que envolverá hoje a criança e a escola, e amanhã o futuro cidadão e a sociedade em geral, devendo constituir uma meta a atingir.”

No mesmo sentido, Fonseca (2008) defende que, por vezes, as dificuldades de aprendizagem que surgem se devem ao facto de as crianças não terem adquirido pré-requisitos considerados de grande importância na aprendizagem em idade pré-escolar, considerando-se, assim, essencial a realização de rastreios das competências pré-académicas.

É, seguidamente, apresentado o Projeto Transições, realizado nesta instituição.

3. Projeto Transições

O Projeto Transições destinou-se a um grupo de crianças que, após a análise dos resultados dos rastreios, se considerou pertinente beneficiarem de intervenção, com vista a colmatar as suas dificuldades e assim poderem iniciar no próximo ano letivo a escolaridade formal com os pré-requisitos considerados fundamentais. Assim, recebe

esta designação por ter como objetivo contribuir para a transição destas crianças para o ensino formal.

3.1. Processo de seleção das crianças para intervenção

Na análise dos resultados considerou-se pertinente a criação de dois grupos de intervenção – um de Competências de Literacia Emergente e outro de Competências de Orientação Espacial, Percepção Visual e Competências Grafomotoras. A seleção das crianças para ambos os grupos foi feita pela psicóloga e pela estagiária, em função de um conjunto de fatores. Para o grupo de Competências de Literacia Emergente foram considerados os aspetos seguintes: conhecimento de poucas letras, dificuldade em identificar rimas, dificuldade em realizar divisão silábica e ausência de critérios linguísticos nas suas tentativas de escrita. Na seleção de crianças para o grupo de Competências de Orientação Espacial, Percepção Visual e Competências Grafomotoras foram considerados os baixos resultados obtidos nas provas Posição no Espaço, Orientação Espacial e Coordenação Visuo-motora das Provas de Diagnóstico Pré-Escolar, uma vez que estas competências são consideradas pré-requisitos relevantes para a aprendizagem.

3.2. Caracterização do Projeto Transições

Este projeto dividiu-se, como referido anteriormente, em duas partes: sessões com incidência nas competências de leitura e escrita, e sessões com incidência nas competências de Orientação Espacial, Percepção Visual e Coordenação Visuo-motora. Na primeira vertente participaram 19 crianças, enquanto na segunda apenas duas.

A pertinência deste projeto justifica-se pela existência de diversos estudos que têm evidenciado a importância que as competências de literacia emergente desempenham no posterior sucesso no ensino formal, tal como abordado anteriormente. Gomes e Santos (2005, p.323) defendem que “a implementação de programas de literacia emergente, fundados num conjunto de actividades e de acções em idade pré-escolar, permitirão ancorar, promover e encorajar a aquisição de conhecimentos, de capacidades e de atitudes essenciais para a mestria da linguagem escrita, fornecendo, deste modo, as fundações e alicerces para a literacia”. Desempenhando, desta forma, um papel de grande relevância na prevenção de dificuldades de aprendizagem (Gomes e Santos, 2005). O mesmo se verifica com as competências de Orientação Espacial, Percepção Visual e Competências Grafomotoras.

A capacidade de organizar e estruturar o espaço é, de acordo com Fonseca (2010), essencial para qualquer aprendizagem, permitindo detetar sinais precoces de possíveis dificuldades de aprendizagem. Da mesma forma, as funções percetivas e as competências visuo-motoras possuem um papel de grande relevo no percurso académico das crianças (Fonseca, 2005, 2010), sendo importante na leitura, escrita, ortografia e aritmética (Frostig, 1994).

As sessões, de carácter semanal, decorreram numa das salas do CCF Creche e Jardim-de-Infância “O Botãozinho”. Dado que a técnica tinha de ir buscar as crianças às respetivas salas e levá-las novamente no final das sessões, estas foram marcadas com a duração de uma hora, de forma a ser possível um tempo efetivo de sessão de cerca de 45 minutos.

No final do projeto foram elaborados relatórios da avaliação psicopedagógica (Anexo A) para cada uma das crianças avaliadas nos rastreios. Nos relatórios das crianças que integraram o Projeto Transições foi incluída uma descrição do mesmo e as respetivas evoluções registadas após o mesmo.

De seguida, são detalhadas de forma mais aprofundada cada uma das vertentes do projeto.

3.2.1. Projeto Transições – Competências de Literacia Emergente

As sessões de Competências de Literacia Emergente decorreram em pequenos grupos de três a seis crianças, tendo-se procurado agrupar as crianças pelas suas respetivas salas, de forma a facilitar a dinâmica interna da instituição, tal como representado na tabela abaixo apresentada.

Tabela 14 - Distribuição das sessões de competências de literacia emergente

Horário	Segunda-feira	Terça-feira	Quinta-feira
9:30h – 10:30h	Sala dos Jasmins (6 elementos)	Sala das Tulipas (3 elementos)	---
10:30h – 11: 30h	Sala das Violetas (3 elementos)	Sala dos Girassóis (3 elementos)	Sala dos Malmequeres (4 crianças)

Esta estrutura foi sujeita a alterações, por motivos internos da instituição, sempre que se considerou necessário.

Estas sessões tiveram como principais objetivos específicos:

- Sensibilizar para a funcionalidade da leitura e da escrita;
- Promover o interesse e o gosto das crianças pela aprendizagem das competências de lecto-escrita;

- Promover a relação entre a oralidade e a escrita;
- Estimular a consciência sintática (sílabas, palavras, letra e frase);
- Promover a consciência fonológica;
- Promover a capacidade de identificar e produzir rimas;
- Desenvolver a capacidade de identificar e reproduzir as letras do alfabeto;
- Desenvolver a capacidade de associação grafema-fonema (consciência fonêmica).

A escolha destes objetivos prende-se, além dos resultados dos rastreios, com as competências que a literatura tem apresentado como as que têm maior relevo na predição de sucesso académico.

O planeamento das sessões de Literacia Emergente do Projeto Transições (Anexo B) previa a existência de 12 sessões de intervenção, contudo, por razões inerentes ao funcionamento interno da instituição, apenas foi possível efetivar oito sessões de intervenção e uma nona sessão destinada à reavaliação das competências das crianças. Desta forma, as sessões foram sendo reajustadas, dando-se prioridades às atividades consideradas mais pertinentes. Em termos de objetivos, não foi trabalhada a consciência fonêmica, como tinha sido planeado. As alterações ao planeamento encontram-se descritas no Anexo C. Em anexo podem-se observar fotografias de algumas atividades realizadas neste projeto (Anexo D), e um planeamento de sessão tipo (Anexo E).

Antes de cada sessão procurou-se questionar as crianças acerca das atividades realizadas na sessão anterior. No final perguntava-se a sua opinião sobre as atividades realizadas, tendo em conta os seus gostos e as suas dificuldades, de forma a ser possível ajustar as atividades, indo ao encontro dos seus gostos e interesses, considerando-se pertinente a utilização das referidas estratégias.

2.2.1. Projeto Transições – Competências de Orientação Espacial, Perceção Visual e Coordenação Visuo-Motora

As sessões com incidência nas Competências de Orientação Espacial, Perceção Visual e Coordenação Visuo-motora destinaram-se apenas a duas crianças, do género feminino, da mesma sala (jasmins). Estas decorreram uma vez por semana, às quintas-feiras (das 9:30h às 10:30h).

O planeamento (Anexo F) previa a existência de 11 sessões (e uma 12ª sessão para reavaliação e despedida das crianças), contudo, mais uma vez por razões internas da instituição, apenas foi possível efetivar seis sessões de intervenção. As alterações

ao planeamento encontram-se descritas no Anexo G. Em anexo podem-se observar fotografias de algumas atividades realizadas neste projeto (Anexo H).

As sessões tiveram como objetivos específicos:

- Consolidar as noções de lateralidade (direita e esquerda) no próprio e no outro;
- Desenvolver a noção de diversos conceitos espaciais (cima/baixo, dentro/fora, trás/frente, lado direito/lado esquerdo);
- Desenvolver a capacidade de estruturação espaço-temporal;
- Desenvolver a capacidade de realizar exercícios de topologia e simetrias;
- Desenvolver a percepção visual;
- Desenvolver a coordenação visuo-motora.

A escolha destes objetivos deve-se às dificuldades demonstradas pelas crianças aquando da aplicação dos rastreios, na Prova de Diagnóstico Pré-Escolar. Estes conteúdos encontram-se interligados, de forma a que dificuldades nuns influenciam o desenvolvimento dos restantes, sendo considerados importantes no desenvolvimento infantil e, conseqüentemente, no sucesso escolar futuro.

As estratégias utilizadas nas sessões foram semelhantes às das sessões com incidências nas competências de literacia emergente.

3.3. Metodologia

Após o final do Projeto Transições as crianças foram reavaliadas de forma a se comparar os resultados com os obtidos na avaliação inicial (rastreios) e, assim, verificar os efeitos e benefícios deste programa.

As crianças que frequentaram as sessões com incidência nas competências de literacia emergente foram reavaliadas com o Protocolo de Avaliação da instituição (Abordagem à Escrita), enquanto as duas crianças que frequentaram as sessões de orientação espacial, percepção visual e coordenação visuo-motora foram reavaliadas com a Prova de Diagnóstico Pré-Escolar (itens da prova de orientação espacial e da prova de coordenação visuo-motora).

3.4. Apresentação e Discussão dos Resultados

Seguidamente serão apresentados os resultados obtidos na avaliação final e a sua comparação com os resultados da avaliação inicial (rastreios), e feita a discussão dos mesmos.

3.4.1. Competências de Literacia Emergente

Quanto à segmentação silábica de palavras, verifica-se que na avaliação inicial apenas uma criança demonstrava não ter adquirida esta capacidade. No gráfico abaixo apresentado, verifica-se que na avaliação final apenas uma criança ainda tinha esta competência em emergência, sendo que as restantes já possuíam domínio da mesma.

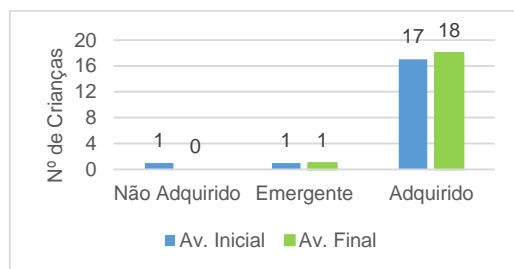


Gráfico 8 - Comparação dos resultados da avaliação inicial e final na prova de segmentação silábica

No que à aliteração diz respeito, na avaliação inicial duas crianças não tinham esta competência adquirida, e sete tinham esta competência emergente. Na avaliação final continuam a observar-se duas crianças que não apresentam domínio desta capacidade, sendo que o número de crianças com esta competência emergente diminuiu para quatro crianças. No gráfico de seguida apresentado, verifica-se também que atualmente 68,42% das crianças (13 crianças) apresentam esta competência adquirida.

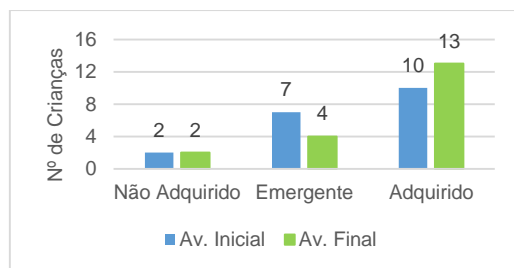


Gráfico 9 - Comparação dos resultados da avaliação inicial e final na prova de identificação de aliterações

Na prova da capacidade de identificar rimas, na avaliação inicial apenas uma criança cotou este item como não adquirido. Após o programa de intervenção já nenhuma criança se encontrava nesta situação, sendo que apenas duas crianças ainda estavam em emergência da capacidade e as 17 restantes apresentam domínio da mesma, tal como se verifica no gráfico seguinte.

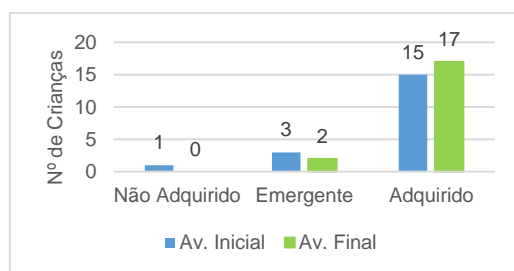


Gráfico 10 - Comparação dos resultados da avaliação inicial e final na prova de identificação de rimas

No que às funções da escrita diz respeito, na avaliação inicial quatro crianças apresentaram respostas reveladoras de um não conhecimento das funções da escrita (e.g. “serve para desenhar”), 14 das 19 crianças associaram as funções da escrita a tarefas académicas (e.g. “serve para ir para a escola primária”), e apenas uma revelava domínio de possíveis funções para a escrita (“serve para escrever histórias e cartas”). Na avaliação final não se observaram respostas reveladoras de um completo desconhecimento das funções da escrita, aumentando para três as crianças que apresentam conhecimento das mesmas.

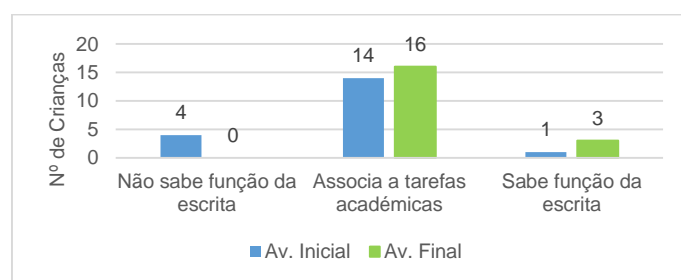


Gráfico 11 - Comparação dos resultados da avaliação inicial e final na prova compreensão das funcionalidades da escrita

Relativamente ao conhecimento de letras, na tabela abaixo verifica-se que houve melhorias entre a avaliação inicial e a final no número de letras reconhecidas pelas crianças, aumentando, também, o número mínimo e máximo de letras reconhecidas pelo grupo de crianças alvo de intervenção.

Tabela 15 - Comparação dos resultados da avaliação inicial e final na prova de reconhecimento de letras

	Av. Inicial	Av. Final
Média	9,47	13,47
Desvio Padrão	3,34	4,16
Mínimo	4	6
Máximo	15	22

Ao nível da reprodução de letras verificaram-se igualmente melhorias entre a avaliação inicial e a avaliação final, como se pode observar na tabela apresentada abaixo. Inicialmente as crianças conheciam em média cerca de 8 letras, passando após

o programa de intervenção a conhecerem em média 13 letras. O número mínimo de letras registou também um aumento, passando de uma para três.

Tabela 16 - Comparação dos resultados da avaliação inicial e final na prova de reprodução de letras

	Av. Inicial	Av. Final
Média	7,74	12,63
Desvio Padrão	5,4	5,52
Mínimo	1	3
Máximo	26	26

Na avaliação inicial todas as crianças eram capazes de identificar letras num texto, mantendo-se estes resultados na avaliação final. Quanto à identificação de números, na avaliação inicial apenas uma criança não possuía domínio desta competência, contudo, na avaliação final já todas tinham adquirido esta capacidade. Na identificação de palavras, na avaliação inicial apenas quatro crianças tinham adquirido o conceito de palavra, passando a sete na avaliação final. Por último, quanto à identificação de frases, três crianças conseguiam identificar frases na avaliação inicial, passando a oito na avaliação final.

No que diz respeito ao reconhecimento do nome e de outras palavras, verificou-se que todas as crianças avaliadas reconheciam pelo menos o seu nome (competência emergente), sendo que na avaliação inicial apenas sete crianças conseguiam fazer leitura global de símbolos do quotidiano, passando a 14 após a intervenção, tal como se observa no gráfico seguinte.

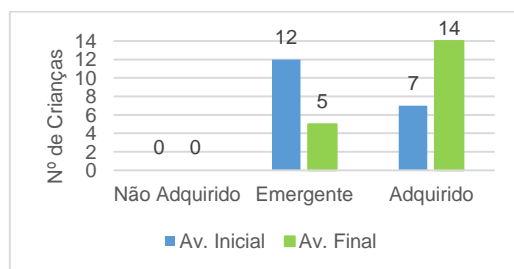


Gráfico 12 - Comparação dos resultados da avaliação inicial e final na prova de reconhecimento do nome e de outras palavras

Relativamente à escrita do nome e de outras palavras, constatou-se que todas as crianças conseguiam escrever pelo menos o seu nome. Antes do programa de intervenção apenas quatro crianças escreviam o nome e outras palavras (adquirido), passando para oito após a intervenção, tal como consta no gráfico que se segue.

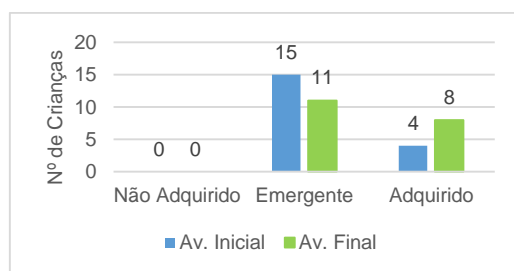


Gráfico 13 - Comparação dos resultados da avaliação inicial e final na prova de escrita do nome e de outras palavras

Por fim, no que concerne aos critérios utilizados na escrita de palavras, na avaliação inicial haviam 11 crianças que não manifestavam critérios linguísticos nas suas tentativas de escrita. Após o programa de intervenção, este número reduziu para oito, como se pode observar no gráfico seguinte. Verificam-se também, na avaliação final menos crianças com sinais de escrita silábica não fonológica, e mais com escrita silábica fonológica. Duas das crianças, após o projeto, possuem já escrita alfabética.

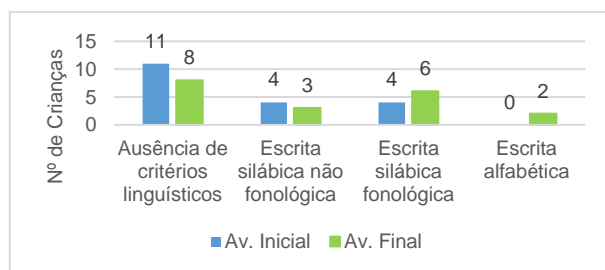


Gráfico 14 - Comparação dos resultados da avaliação inicial e final na prova de tentativa de escrita

Após a recolha dos dados utilizou-se o programa estatístico SPSS Statistics, versão 22, para análise dos resultados, com o objetivo de verificar se as diferenças observadas entre os dois momentos de avaliação (inicial e final) são estatisticamente significativas.

Verificou-se que a quase totalidade das variáveis não cumprem critérios de normalidade, pelo que se optou pela utilização de testes estatísticos não-paramétricos. Neste sentido, utilizou-se o Teste de Wilcoxon na análise das variáveis categóricas, a saber: segmentação silábica de palavras, aliterações, rimas, funções da escrita, conhecimento de letras, reprodução de letras, reconhecimento do nome e de outras palavras, escrita do nome e de outras palavras e escrita de palavras. Obtiveram-se os resultados apresentados na tabela 17.

Tabela 17 - Resultados estatísticos da comparação entre os resultados da avaliação inicial e da avaliação final utilizando o Teste de Wilcoxon

Item	Estatística de teste (Z)	p-value (exact sig. 2-tailed)
Segmentação silábica de palavras	-.816	0.750
Identificação de aliterações	-1.134	0.500
Identificação de rimas	-1.732	0.250
Conhecimento das funções da escrita	-2.121	0.063
Conhecimento de letras	-3.182	0.001
Reprodução de letras	-3.735	0.000
Reconhecimento do nome e de outras palavras	-2.646	0.016
Escrita do nome e de outras palavras	-2.000	0.125
Escrita de palavras (critérios de escrita)	-2.021	0.055

(nota: a negrito encontram-se os valores estatisticamente significativos – $p < 0.05$)

Utilizou-se o Teste de McNemar nas situações de variáveis dicotômicas: identificação de letras, identificação de números, identificação de palavras e identificação de frases, num texto apresentado e lido às crianças. Os resultados obtidos situam-se na tabela 18.

Tabela 18 - Resultados estatísticos da comparação entre os resultados da avaliação inicial e da avaliação final utilizando o Teste de McNemar

Item	p-value (exact sig. 2-tailed)
Identificação de letras num texto	*
Identificação de números num texto	1.000
Identificação de palavras num texto	0.250
Identificação de frases num texto	0.125

* Não se registaram alterações entre os dois momentos de avaliação

Pelos resultados apresentados nas tabelas acima (tabelas 17 e 18) pode-se verificar que foram encontradas diferenças estatisticamente significativas entre os dois momentos (avaliação inicial e final) em três das 13 variáveis analisadas – conhecimento de letras, reprodução de letras e reconhecimento do nome e de outras palavras.

A identificação e reprodução de letras foram aspetos trabalhados nas sessões do Projeto Transições, nas duas últimas sessões. Estes conhecimentos são, igualmente, alvo de abordagem por parte das educadoras na reta final da educação pré-escolar, pelo que as diferenças significativas se deverão a estes aspetos. Observa-se um aumento na quantidade de letras que as crianças, em média, identificam e reproduzem, considerando-se benéfica a intervenção.

Quanto à outra variável onde se constataram diferenças significativas, o reconhecimento do nome e de outras palavras, verificou-se um aumento do número de crianças que reconhece o seu nome escrito e faz a leitura global de outras palavras

(símbolos do seu quotidiano – pingo-doce, coca-cola, mcdonald's e gelados olá). Esta competência, não trabalhada no Projeto Transições, vai ao encontro do definido por Mata (2008) que refere que geralmente as crianças vão reconhecendo algumas palavras globalmente ou identificando algumas das suas letras constituintes, sobretudo aquelas com que mais frequentemente se deparam no seu dia-a-dia, como é o caso do nome de supermercados, nome de marcas de comida, entre outras.

Nas restantes 10 variáveis em estudo nas quais não se observaram diferenças estatisticamente significativas, verifica-se que quatro destas possuíam um resultado já muito elevado no início – segmentação silábica de palavras, identificação de aliteraões, identificação de rimas e identificação de números num texto – e uma (identificação de letras num texto) apresentava uma taxa de aquisição de 100%. Desta forma, não seriam espectáveis resultados estatisticamente significativos na comparação entre a avaliação inicial e final.

Na variável relativa ao conhecimento das funções da escrita verificam-se melhorias nos resultados finais, contudo sem significado estatístico. Este facto pode ser devido a esta ser uma variável mais descritiva, e por apenas ter sido alvo de trabalho numa das sessões do projeto. A generalidade das crianças associa a escrita a tarefas académicas, o que não é de estranhar tendo em conta o seu imaginário e a sua idade. Estes resultados vão ao encontro do defendido por Mata (2008), que refere que as crianças quando questionadas acerca das funções da escrita referem, em norma, que serve para aprender a ler e a escrever ou apontam questões relacionadas com o contexto académico (e.g. fazer trabalhos), não evidenciando funções mais específicas da linguagem escrita.

A capacidade de identificar palavras e frases num texto registou melhorias na avaliação final, apesar de não significativas. Estas competências apenas foram abordadas na segunda sessão do Projeto Transições, não tendo sido algo de intervenção mais prolongada, pelo que não seriam espectáveis melhorias significativas. O mesmo sucede com a capacidade de escrita do nome e de outras palavras.

Por fim, no que diz respeito à escrita de palavras e aos critérios linguísticos utilizados na mesma, verificou-se uma diminuição do número de crianças sem critérios linguísticos, assim como um aumento de crianças que fazem escrita alfabética. Estas diferenças, apesar de não estatisticamente significativas, consideram-se positivas. Esta competência exige o domínio de diversos outros aspetos, como é o caso da segmentação silábica, o conhecimento de letras e consciência fonémica, pelo que as evoluções na mesma são dificultadas. O facto de não se terem realizado todas as sessões planeadas do Projeto Transições (incluindo as competências de consciência fonémica) dificultaram as progressões neste item.

Após a discussão dos resultados consideram-se positivas as alterações e evoluções verificadas. O Projeto Transições revelou-se benéfico para este grupo de crianças, que se podem considerar mais preparadas para ingressarem no ensino formal. As crianças intervencionadas pertenciam a cinco salas diferentes e as evoluções verificadas são transversais, o que parece reforçar o sucesso das sessões. As sessões do projeto foram planeadas tendo em conta os pré-requisitos para a aprendizagem da leitura e escrita e as competências de literacia emergente apresentadas na literatura, pelo que se considera de grande importância e pertinência na idade pré-escolar.

Por outro lado, consideram-se como limitações o facto de, por razões internas da instituição, o planeamento não ter sido cumprido, perfazendo um número relativamente reduzido de sessões de intervenção. A não reavaliação de todas as crianças avaliadas nos rastreios, que não participaram nas sessões de intervenção, não permite a comparação dos resultados do programa com um “grupo de controlo”, pelo que a generalização e interpretação dos resultados se encontra, de certa forma, comprometida.

3.4.2. Competências de Orientação Espacial, Perceção Visual e Coordenação Visuo-Motora

Na prova de Orientação Espacial verifica-se, no gráfico apresentado de seguida, que ambas as crianças apresentaram inicialmente resultados bastante baixos (sendo a pontuação máxima possível 16 pontos). Após a intervenção as duas crianças obtiveram pontuação superior na reavaliação, sendo os ganhos superiores na LS.

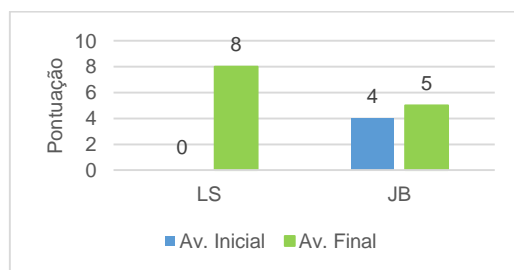


Gráfico 15 - Comparação dos resultados da avaliação inicial e final na prova de orientação espacial

No que se refere à Coordenação Visuo-Motora, verifica-se que as crianças obtiveram inicialmente uma pontuação de cinco e oito respetivamente, num máximo de 12 pontos. Após a intervenção registaram-se melhorias nas pontuações de ambas as crianças, como se pode constatar no gráfico seguinte.

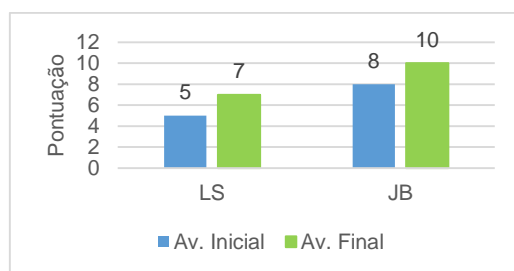


Gráfico 16 - Comparação dos resultados da avaliação inicial e final na prova de coordenação visuo-motora

Uma vez que nesta análise participam apenas duas crianças, não se considerou pertinente a utilização de estatística inferencial. Contudo, pela análise dos resultados pode verificar-se que os mesmos são positivos, assistindo-se, em ambas as variáveis, a um desenvolvimento de competências das duas crianças alvo de intervenção. Desta forma, consideram-se benéficas as sessões que procuram desenvolver as capacidades de Orientação Espacial, Percepção Visual e Coordenação Visuo-motora.

3.5. Conclusões e Limitações

Após a realização deste projeto, considera-se que o mesmo foi bastante positivo, promovendo o desenvolvimento das diversas competências de literacia emergente, consideradas de grande importância para o ingresso no 1º Ciclo, esperando-se, desta forma, uma melhor adaptação e aprendizagem por parte destas crianças. Este projeto permitiu, igualmente, um contacto destas crianças com a leitura e escrita, considerando-se que estimulou neste grupo o gosto pela aprendizagem.

Consideram-se como limitações deste projeto o facto de não ter sido possível realizar todas as sessões planeadas, o que levou a um tempo de intervenção mais reduzido que o espectável e desejável. Neste sentido, impossibilitou-se a existência de um maior acompanhamento individual com cada uma das crianças. O facto de o número de crianças por sessão não ser homogêneo, levou também a diferenças entre os pequenos grupos de intervenção. Exemplo desta situação foi o grupo com seis elementos, no qual se verificaram maiores dificuldades no aprofundamento das atividades, e o tempo despendido com cada um dos elementos do grupo foi menor.

Neste sentido, recomenda-se, caso o projeto seja replicado, a realização dos rastreios mais cedo de forma a permitir um tempo de intervenção mais alargado, podendo, por exemplo, realizarem-se sessões bissemanais.

Assim, deseja-se que o Projeto Transições tenha contribuído para um melhor futuro académico para estas crianças, na sua transição para o ensino formal, que tantas alterações acarreta.

CAPÍTULO 4 – EXTERNATO “A RITINHA”

1. Enquadramento Institucional

O Externato “A Ritinha”, instituição privada, fundado em 1998, localiza-se na Avenida António Augusto de Aguiar, número 179, rés-do-chão direito e 1ª esquerdo, em Lisboa. Esta instituição dispõe de três serviços distintos – Creche, para crianças entre os três meses e os três anos, Pré-Escolar, entre os três e os seis anos e 1º Ciclo do Ensino Básico. No rés-do-chão funciona o Pré-escolar (uma sala) e o 1º Ciclo (duas salas), possuindo, ainda, um refeitório e casas de banho. No 1º andar existem três salas (sala dos três aos 12 meses, sala dos 12 aos 24 meses e sala dos 24 aos 36 meses), assim como um refeitório (Externato “A Ritinha”, s.d.).

2. Caracterização do Projeto de Educação Psicomotora no Pré-Escolar

O Projeto de Educação Psicomotora no Pré-escolar surgiu no âmbito de uma parceria estabelecida entre a Associação Crescer com Sentido e o Externato “A Ritinha”. Objetivou-se através desta união colmatar a carência de resposta ao nível de recursos humanos com formação específica para promover aulas de psicomotricidade e de estimulação do desenvolvimento infantil no externato. Pressupõe, deste modo, a realização de sessões de psicomotricidade dirigidas a crianças de idade pré-escolar, de forma a promover o seu desenvolvimento, assumindo, assim, um carácter preventivo. Foram coordenadas por três Técnicos de Reabilitação Psicomotora.

Este projeto teve a duração de oito meses (outubro de 2014 a maio de 2015), com sessões de carácter semanal e perfazendo um total de 19 sessões de intervenção. Inicialmente previu-se a realização de mais sessões, que devido a constrangimentos da instituição e dos técnicos responsáveis não foi possível efetivar. As sessões tiveram lugar às sextas-feiras, entre as 10h e as 11:15h, nas instalações do externato, na sala do grupo.

O Projeto de Educação Psicomotora previa inicialmente quatro fases: apresentação dos técnicos (estabelecimento de uma relação empática entre as crianças e os técnicos), observação psicomotora (de forma a se averiguar quais as principais necessidades do grupo, e assim se poder estabelecer um programa de intervenção), intervenção psicomotora e avaliação informal do grupo (para se verificar se as competências trabalhadas foram consolidadas).

O referido projeto já se encontrava em curso com os dois outros técnicos quanto a estagiária iniciou as atividades de estágio, pelo que a calendarização do mesmo já se encontrava estabelecida e as primeiras sessões já tinham sido realizadas, não tendo, assim, participado na fase da observação psicomotora. Inicialmente, não estava planeada a realização de uma avaliação formal (inicial), tendo surgido para ser enquadrada nas atividades de estágio, de forma a se verificar as áreas fortes e as principais fragilidades do grupo, e ser possível verificar alterações após a execução do programa. Esta avaliação inicial decorreu apenas no mês de dezembro, altura em que já se tinham realizado algumas sessões de psicomotricidade, pelo facto de não estar prevista.

Este projeto teve como principais objetivos gerais:

- Promover o desenvolvimento global;
- Promover o desenvolvimento motor e psicomotor das crianças, através da estimulação dos sete fatores psicomotores;
- Promover o potencial de aprendizagem das crianças;
- Aumentar as experiências e oportunidades de vivenciar períodos de exploração e consciência corporal;
- Aumentar as experiências e oportunidades de vivenciar períodos de exploração e consciência da individualidade e personalidade de cada um;
- Proporcionar vivências em grupo, promovendo a comunicação e interação entre as crianças;
- Promover o desenvolvimento de competências e pré-requisitos base à aprendizagem da literacia e alfabetização.

A calendarização das sessões e o seu planeamento tiveram por base os sete fatores psicomotores – tonicidade, equilíbrio, lateralização, noção do corpo, estruturação espaço-temporal, praxia global e praxia fina.

Neste projeto foram utilizadas diversas metodologias de intervenção, como jogos de cooperação em grupo e em pares, jogos de regras, criação de situações-problema, atividades de consciencialização e representação corporal e atividades lúdicas.

No que diz respeito às estratégias adotadas no decorrer da intervenção destaca-se a complexificação ou simplificação das tarefas sempre que se revelou necessário, fornecimento de ajuda verbal e/ou física, incentivo de comportamentos positivos e correção de comportamentos indesejados, fornecimento de feedback no decorrer das atividades e o desenvolvimento das áreas menos fortes a partir das áreas fortes do grupo.

Este projeto destinou-se ao grupo de 20 crianças, que frequentava a sala do pré-escolar do Externato “A Ritinha”, com idades compreendidas entre os dois e os cinco

anos. O grupo distingue-se pela sua heterogeneidade de faixas etárias e variabilidade a nível desenvolvimental. É, portanto, um grupo com níveis de funcionalidade e autonomias variável, pelo que se pretende implementar um conjunto de atividades promotoras do desenvolvimento psicomotor e das aquisições de competências bases à aprendizagem escolar, em função das particularidades individuais de cada um e do grupo. Devido à diferença de idades, os técnicos optaram pela criação de dois grupos (o grupo I com crianças de dois e três anos e o grupo II para as crianças com quatro e cinco anos) de forma a implementar atividades mais adequadas às suas idades. Contudo foram incluídas no grupo II quatro crianças de três anos, por se considerar, pelo seu nível de desenvolvimento, que iriam beneficiar mais sendo integradas neste grupo do que no grupo de idades e níveis desenvolvimentais inferiores.

O grupo I era o primeiro a ter sessão (entre as 10h e as 10:30h), uma vez que almoçava mais cedo que o grupo II (sessões entre as 10:30h e as 11:15h). Desta forma, as sessões tiveram a duração de 30 e 45 minutos respetivamente.

3. Metodologia

De forma a verificar a consolidação dos objetivos trabalhados as crianças participantes do projeto foram avaliadas em dois momentos: avaliação inicial e avaliação final. A primeira decorreu em três sessões no mês de dezembro (dias 15, 17 e 19). Quanto à avaliação final, teve a duração de quatro sessões nos meses de abril (dias 17 e 24) e maio (dias 15 e 29). As avaliações foram feitas individualmente a cada criança, com exceção do item “agarrar uma bola”, que foi aplicada em grupo. A avaliação inicial foi feita pelos três técnicos, enquanto a avaliação final foi da responsabilidade de apenas duas técnicas, pelo que foi necessária mais uma sessão para completar a avaliação. Os itens da prova foram distribuídos pelos técnicos, de forma a cada um aplicar um conjunto de específico de itens.

3.1. Caracterização da Amostra

Como referido anteriormente, as crianças foram divididas em dois grupos, em função das suas idades e níveis de desenvolvimento.

No grupo I foram integradas nove crianças, entre os dois e os três anos, sendo duas do género feminino e sete do género masculino.

O grupo II foi constituído por sete crianças com quatro e cinco anos, e as quatro crianças de três anos. Assim, este grupo foi composto por 11 crianças, cinco do género

feminino e seis do género masculino. Contudo, apenas seis crianças fazem parte desta análise, dado que duas delas saíram do externato no decorrer do projeto, uma entrou já o projeto estava a decorrer e, por ser de outra nacionalidade, teve dificuldades em se integrar no grupo e, consequentemente, nas sessões, uma vez que não dominava a língua portuguesa. As restantes duas crianças que, apesar de terem frequentado as sessões, não fazem parte da análise de dados, não realizaram pelo menos uma das avaliações (inicial ou final).

3.2. Caracterização do Instrumento de Avaliação

A avaliação das crianças foi feita com base numa adaptação do Pediatric Examination of Educational Readiness (PEER), de Melvin Levine, elaborada pelos intervenientes no projeto. Esta adaptação (Anexo I), semelhante para ambos os grupos, possui adequações à faixa etária de cada um dos grupos. O protocolo de avaliação utilizado comporta seis áreas essenciais, tal como a prova a partir do qual foi feita a adaptação: orientação, praxia global, praxia fina, sequências, linguagem e aprendizagens pré-escolares, de acordo com a tabela 20.

Tabela 19 – Itens avaliados em cada um dos grupos

	Grupo I	Grupo II
Orientação	<ul style="list-style-type: none"> - Identificação de segmentos corporais - Seguimento visual 	<ul style="list-style-type: none"> - Identificação de segmentos corporais - Grafestesia - Estereognose - Seguimento visual
Praxia Global	<ul style="list-style-type: none"> - Caminhar sobre os calcanhares - Caminhar sobre os bicos dos pés - Equilíbrio unipedal - Postura motora - Agarrar uma bola 	<ul style="list-style-type: none"> - Caminhar sobre os calcanhares - Caminhar sobre os bicos dos pés - Equilíbrio unipedal - Postura motora - Agarrar uma bola
Praxia Fina	<ul style="list-style-type: none"> - Copiar figuras 	<ul style="list-style-type: none"> - Manipulação de pauzinhos - Copiar figuras - Desenhar de memória
Sequências	<ul style="list-style-type: none"> - Sequencialização de objetos 	<ul style="list-style-type: none"> - Sequencialização de objetos - Sequencialização de palavras
Linguagem	<ul style="list-style-type: none"> - Indicações espaciais 	<ul style="list-style-type: none"> - Indicações espaciais - Indicações temporais
Aprendizagens pré-escolares	<ul style="list-style-type: none"> - Contagem dos dedos - Contagem em voz alta 	<ul style="list-style-type: none"> - Contagem dos dedos - Contagem em voz alta

Dentro de cada item foram feitas adaptações em função do nível de desenvolvimento do respetivo grupo, como referido anteriormente.

A pontuação da prova, também adaptada da prova original, varia entre quatro níveis – nível 1, nível 2, nível 3 e nível 4, em que o primeiro nível corresponde à não

realização da prova ou ao nível de realização com um baixo desempenho, e o nível 4 corresponde a uma realização perfeita.

De seguida são apresentados os resultados obtidos na avaliação inicial e final, em ambos os grupos.

4. Apresentação e Discussão dos Resultados

4.1. Grupo I

1) Orientação

1.1) *Identificação de Segmentos Corporais*

No item Identificação de Segmentos Corporais verificou-se que inicialmente apenas uma das crianças se encontrava no nível 2, correspondente à identificação de apenas um ou dois dos cinco segmentos questionados. Na avaliação final deixaram de se encontrar crianças neste nível. Na avaliação inicial cinco crianças eram capazes de identificar os cinco segmentos corporais questionados (nível 4), passando a sete crianças após a implementação do projeto, tal como consta no gráfico de seguida apresentado.

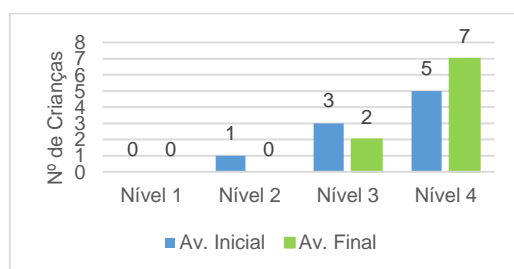


Gráfico 17- Comparação dos resultados da avaliação inicial e final no item identificação de segmentos corporais do grupo I

1.2) *Seguimento Visual*

No que se refere ao Seguimento Visual na avaliação inicial nenhuma criança realizou um seguimento visual adequado, sendo que, na avaliação final seis das nove crianças avaliadas realizou seguimento visual da caneta sem movimentos oculares ou movimentos associados (nível 4), tal como apresentado no gráfico abaixo. Deixaram igualmente de se enquadrar crianças nos dois níveis de desempenho inferior.

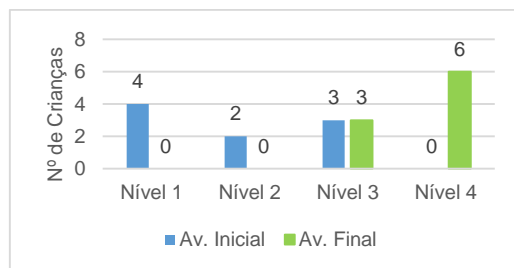


Gráfico 18 - Comparação dos resultados da avaliação inicial e final no item seguimento visual do grupo I

2) Praxia Global

2.1) *Caminhar sobre os Calcanhares*

Relativamente ao Caminhar sobre os Calcanhares inicialmente todas as crianças se encontravam no nível 1, ou seja, apoiavam o pé por diversas vezes no chão e manifestavam desvios corporais significativos. Após intervenção seis das crianças permaneceram neste nível, sendo que duas delas transitaram para o nível 2 (dois apoios dos pés no chão e ligeiros desequilíbrios corporais), e uma para o nível 3 (apoio do pé no chão apenas uma vez e postura corporal controlada), tal como consta no gráfico seguinte.

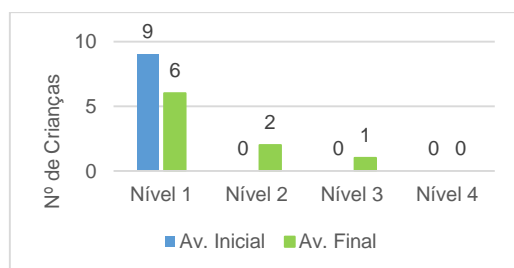


Gráfico 19 - Comparação dos resultados da avaliação inicial e final no item caminhar sobre os calcanhares do grupo I

2.2) *Caminhar em Bicos dos Pés*

Quanto ao Caminhar em Bicos dos Pés, novamente nenhuma criança atingiu o nível 4 (mantem uma postura adequada ao caminhar em bicos dos pés sobre a linha) em ambas as avaliações. Inicialmente duas crianças encontravam-se no nível 1 (apoia o pé diversas vezes no chão e com desvios corporais significativos), passando a quatro crianças na avaliação final, o que se poderá dever ao barulho e agitação das restantes crianças presentes na sala. O nível 3 (apoio do pé no chão uma vez e postura controlada) não albergava nenhuma criança na avaliação inicial, passando a enquadrar quatro crianças na avaliação final, tal como se observa no gráfico abaixo.

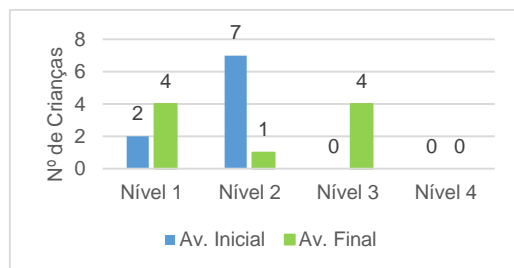


Gráfico 20 - Comparação dos resultados da avaliação inicial e final no item caminhar em bicos dos pés do grupo I

2.3) *Equilíbrio Unipedal*

No que concerne ao Equilíbrio Unipedal, inicialmente encontravam-se duas crianças no nível 2, tal como representado no gráfico abaixo, passando estas para o nível 3 (equilíbrio num só pé durante cinco segundos, mais de uma falha e ligeiros desequilíbrios corporais) após a intervenção. Os restantes níveis mantiveram o mesmo número de crianças.

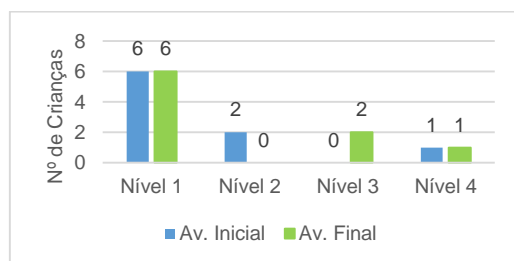


Gráfico 21 - Comparação dos resultados da avaliação inicial e final no item equilíbrio unipedal do grupo I

2.4) *Postura Motora*

No item onde era avaliada a Postura Motora verificaram-se melhorias, dado que inicialmente a maioria das crianças (sete) se encontrava no nível mais baixo, deixando de se enquadrar crianças nesta situação na avaliação final. No nível 4 (equilíbrio durante 10 segundos), onde na avaliação inicial não se encontrava nenhuma criança, passou a enquadrar cinco das nove crianças avaliadas na avaliação final, sendo que as restantes encontram-se no nível 2 (equilíbrio entre cinco a oito segundos, com uma perda de equilíbrio e desequilíbrios corporais).

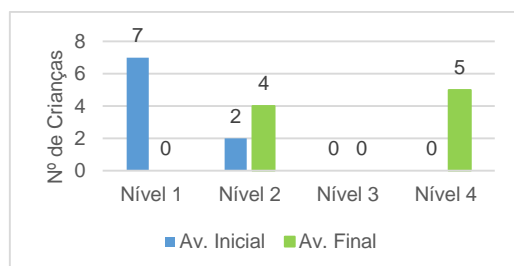


Gráfico 22 - Comparação dos resultados da avaliação inicial e final no item postura motora do grupo I

2.5) *Agarrar uma Bola*

Quanto a Agarrar uma Bola, no gráfico abaixo é possível observar que inicialmente apenas uma criança se encontrava no nível 4 (cinco passes corretos com ambas as mãos), passando a duas após a intervenção. O nível 1 e 2 manteve-se inalterado.

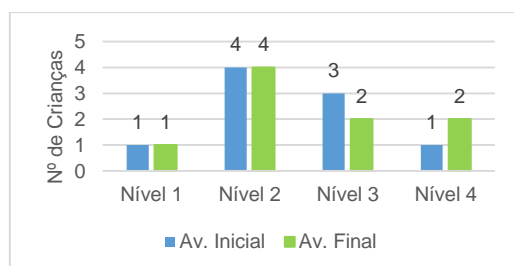


Gráfico 23 - Comparação dos resultados da avaliação inicial e final no item agarrar uma bola do grupo I

3) Praxia Fina

3.1) *Copiar Figuras*

No item referente a Copiar Figuras, verifica-se que nenhuma criança é capaz de copiar as três figuras de forma igual ao modelo (nível 4) em ambas as avaliações, tal como se verifica no gráfico seguinte. O número de crianças que se encontravam no nível 1 reduziu de seis para apenas uma criança.

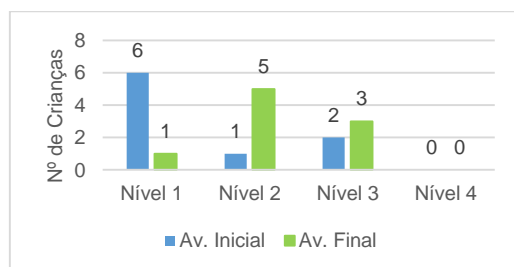


Gráfico 24 - Comparação dos resultados da avaliação inicial e final no item copiar figuras do grupo I

4) Sequências

4.1) *Sequencialização de Objetos*

No que diz respeito à Sequencialização de Objetos, verifica-se, na avaliação final, um aumento do número de crianças enquadradas no nível 1 (não aponta os objetos, aponta mas não pela ordem correta ou aleatoriamente). Por outro lado após a intervenção uma criança foi capaz de indicar todas as sequências pedidas, passando para o nível 4, como o gráfico seguinte revela.

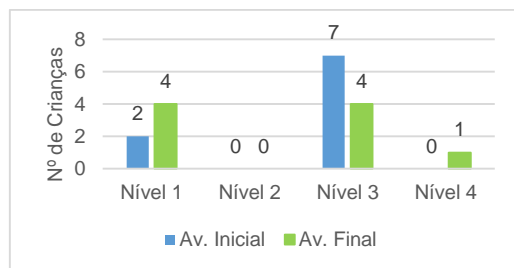


Gráfico 25 - Comparação dos resultados da avaliação inicial e final no item sequencialização de objetos do grupo I

5) Linguagem

5.1) *Indicações Espaciais*

Quanto ao item das Indicações Espaciais, verifica-se que após a intervenção deixaram de se enquadrar crianças no nível 1 de desempenhado, verificando-se um aumento de duas para quatro crianças no nível mais alto de desempenho (nível 4 – todas as sequências corretas), tal como o gráfico seguinte evidencia.

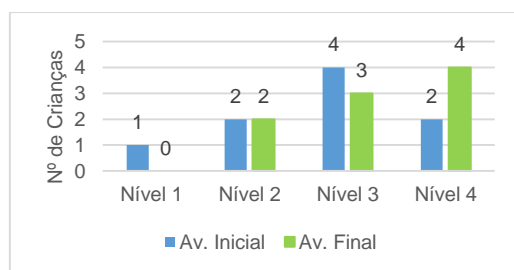


Gráfico 26 -Comparação dos resultados da avaliação inicial e final no item indicações espaciais do grupo I

6) Aprendizagens Pré-Escolares

6.1) *Contagem de Dedos*

Na prova Contagem de Dedos verificam-se evoluções entre a avaliação inicial e a final, com uma diminuição de cinco para duas crianças no nível 2 (reconhece um dos três conjuntos), e um aumento de três crianças no nível correspondente a uma maior performance, o nível 4 (reconhece todos os conjuntos), tal como se pode observar no gráfico seguinte.

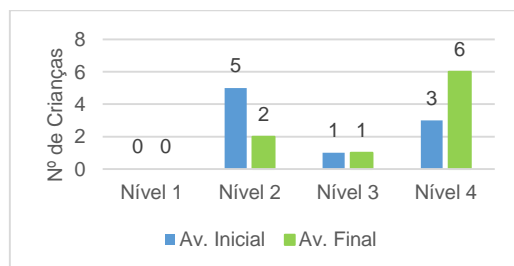


Gráfico 27 - Comparação dos resultados da avaliação inicial e final no item contagem de dedos do grupo I

6.2) Contagem em Voz Alta

Por fim, no item da Contagem em Voz Alta, pode-se verificar pelo gráfico seguinte, que na avaliação final ocorreu um aumento do número de crianças que contam até 5 pela ordem correta (nível 4).

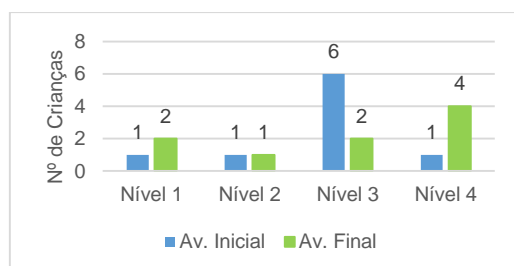


Gráfico 28 - Comparação dos resultados da avaliação inicial e final no item contagem em voz alta do grupo I

Após a análise dos resultados recorreu-se ao programa estatístico SPSS Statistics (versão 22) de forma a se verificar se as diferenças observadas entre as avaliações se podem considerar estatisticamente significativas. Utilizaram-se testes estatísticos não-paramétricos dado as variáveis não cumprirem critérios de normalidade. Assim, utilizou-se o Teste de Wilcoxon para comparar os resultados da avaliação inicial com os da avaliação final. Os resultados encontram-se sintetizados na tabela 21.

Tabela 20 - Resultados estatísticos da comparação entre os resultados da avaliação inicial e da avaliação final utilizando o Teste de Wilcoxon

Item	Estatística de teste (Z)	p-value (exact sig. 2-tailed)
Identificação de segmentos corporais	-1,342	0,375
Seguimento visual	-2,414	0,016
Caminhar sobre os calcanhares	-1,633	0,250
Caminhar sobre os bicos dos pés	-0,816	0,688
Equilíbrio unipedal	-0,412	0,813
Postura motora	-2,565	0,008
Agarrar uma bola	-0,577	1,000
Copiar figuras	-2,449	0,031
Sequencialização de objetos	-0,849	0,625
Indicações espaciais	-1,633	0,219
Contagem dos dedos	-1,656	0,188
Contagem em voz alta	-0,333	1,000

(nota: a negrito encontram-se os valores estatisticamente significativos – $p < 0.05$)

Através da tabela acima é possível verificar que a existência de diferenças estatisticamente ($p < 0,05$) significativas em três das variáveis – Seguimento Visual, Postura Motora e Cópia de Figuras. Destas apenas uma foi alvo de intervenção, a

Postura Motora, tendo esta competência sido abordada nas sessões destinadas à estimulação do equilíbrio. As restantes não foram alvo de intervenção, contudo a sua evolução poderá ser explicada pelo desenvolvimento infantil (Seguimento Visual) e pelo trabalho realizado na sala pela educadora (Cópia de Figuras).

Nas restantes nove variáveis, onde não se observam diferenças significativas, apenas cinco foram alvo de intervenção, a saber: Identificação de Segmentos Corporais, Caminhar sobre os Calcanhares, Caminhar sobre os Bicos dos Pés, Equilíbrio Unipedal e Agarrar uma Bola. O facto de não se terem registado alterações significativas pode ser explicado, no caso da identificação de segmentos corporais, pelo número limitado de sessões, e as restantes variáveis pensa-se ser devido à idade das crianças, uma vez que estas competências ainda não se encontram bem desenvolvidas aos dois-três anos, como refere a literatura (e.g. Bernabeu & Prada, 2001; CDC, 2014; Cordeiro, 2009; Gispert, 1998; Kail, 2012; Papalia, et al., 2006; Winconsin Child Welfare Training System, s.d.).

Seguidamente são apresentados os resultados obtidos pelo grupo II.

4.2. Grupo II

1) Orientação

1.1) Identificação Segmentos Corporais

No item Identificação dos Segmentos Corporais verifica-se que nenhuma criança se encontra no nível 1, ou seja, todas tinham a capacidade de identificar pelo menos um dos segmentos. Na avaliação inicial quatro crianças encontravam-se no nível 3, i.e., reconheciam quatro a cinco dos segmentos questionados, reduzindo este numero para duas crianças após a intervenção. Quanto ao nível 4 (conhecimento de seis ou sete segmentos), onde inicialmente não se encontrava nenhuma criança, encontram-se duas crianças na avaliação final.

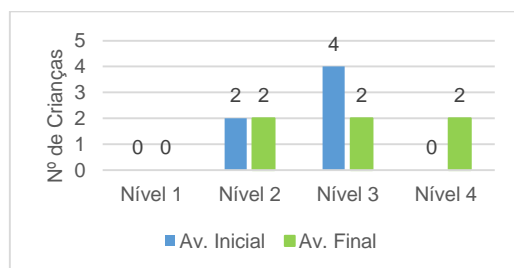


Gráfico 29 - Comparação dos resultados da avaliação inicial e final no item identificação de segmentos corporais do grupo II

1.2) Grafestesia

Quando ao item da Grafestesia, verifica-se na avaliação final a diminuição de crianças enquadradas no nível 2, relativamente à avaliação inicial. Por outro lado, o número de crianças que reconhece dois ou três dos desenhos (nível 3) aumentou de zero para três.

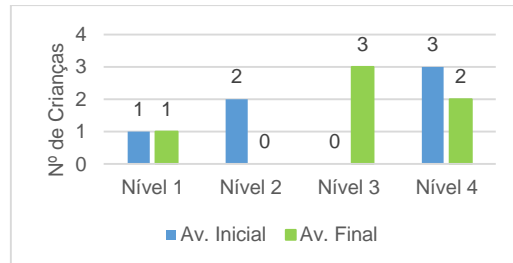


Gráfico 30 - Comparação dos resultados da avaliação inicial e final no item grafestesia do grupo II

1.3) Estereognose

No que se refere à Estereognose, não se verificaram diferenças entre a avaliação inicial e a avaliação final, com quatro crianças a enquadrarem-se na cotação máxima da prova, e as restantes duas no nível 3 (identifica duas ou três das quatro figuras geométricas).

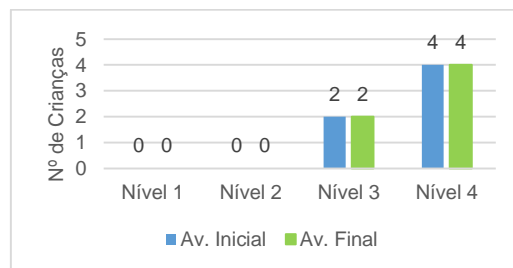


Gráfico 31 Comparação dos resultados da avaliação inicial e final no item estereognose do grupo II

1.4) Seguimento Visual

No que ao Seguimento Visual diz respeito não se verificaram alterações entre a avaliação inicial e a avaliação final, tal como evidencia o gráfico seguinte. Quatro das nove crianças avaliadas realiza um seguimento visual adequado, sem sincinesias associadas (nível 4).

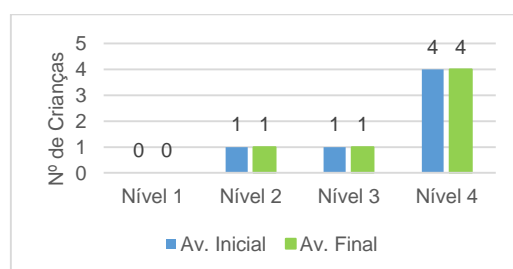


Gráfico 32 - Comparação dos resultados da avaliação inicial e final no item seguimento visual do grupo II

2) Praxia Global

2.1) *Caminhar sobre os Calcanhares*

No que se refere à capacidade de Caminhar sobre os Calcanhares, no gráfico apresentado de seguida, é possível verificar que entre a avaliação inicial e a avaliação final ocorreu uma diminuição do número de crianças situadas no nível 1 (apoia pé diversas vezes no chão). Verifica-se igualmente que duas das seis crianças encontram-se no nível 4, demonstrando uma boa capacidade de caminhar sobre uma linha sobre os calcanhares e com uma postura adequada.

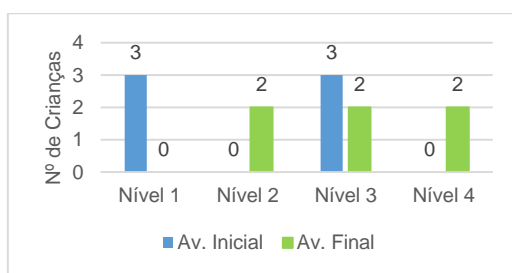


Gráfico 33 - Comparação dos resultados da avaliação inicial e final no item caminhar sobre os calcanhares do grupo II

2.2) *Caminhar em Bicos dos Pés*

Quanto ao item Caminhar em Bicos dos Pés verifica-se na avaliação final uma ausência de crianças no nível 1 e no nível 2, relativamente à avaliação inicial. No nível 4, onde inicialmente não estava enquadrada nenhuma criança, na avaliação final a maioria das crianças situa-se neste nível, revelando uma melhoria desta competência em todas as crianças, tal como consta no gráfico seguinte.

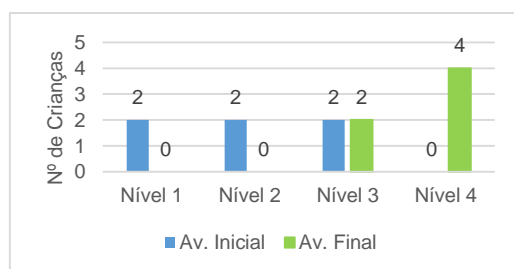


Gráfico 34 - Comparação dos resultados da avaliação inicial e final no item caminhar em bicos dos pés do grupo II

2.3) *Equilíbrio Unipedal*

No que concerne ao Equilíbrio Unipedal não se verificam alterações entre a avaliação inicial e final, com cinco crianças no nível 4 (apoio durante cinco segundos) e uma no nível 3 (apoio num só pé por cinco segundos com uma falha e ligeiros desequilíbrios), tal como representado no gráfico seguinte.

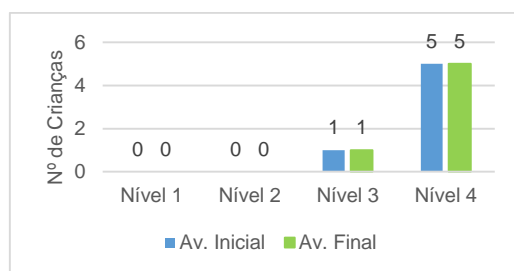


Gráfico 35 - Comparação dos resultados da avaliação inicial e final no item equilíbrio unipedal do grupo II

2.4) *Postura Motora*

No item referente à Postura Motora, na avaliação final verifica-se uma diminuição do número de crianças com desempenho equivalente aos níveis 1 e 2, e um aumento de três para seis crianças no nível 4, como o gráfico seguinte evidencia, mostrando uma boa capacidade de manter o equilíbrio durante 10 segundos com uma postura corporal adequada.

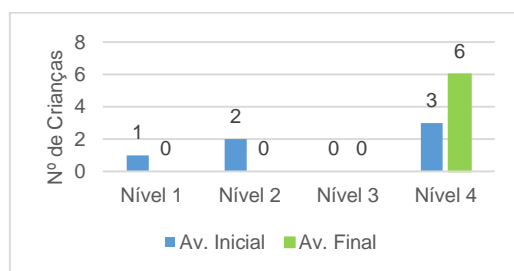


Gráfico 36 - Comparação dos resultados da avaliação inicial e final no item postura motora do grupo II

2.5) *Agarrar uma Bola*

No item Agarrar uma Bola verifica-se que em nenhuma das avaliações existe crianças com desempenho correspondente ao nível 1, mantendo-se os resultados da avaliação final relativamente semelhantes à avaliação inicial, com uma diminuição de uma criança no nível 2 (menos de três passes corretos), e um aumento de uma criança no nível 3 (três a quatro passes realizados com ambas as mãos na zona do peito).

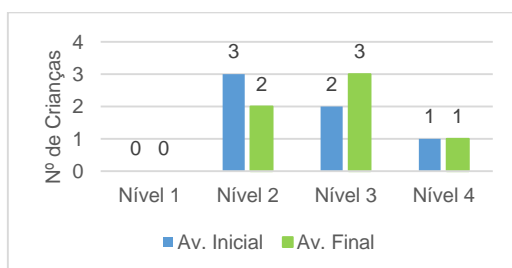


Gráfico 37 - Comparação dos resultados da avaliação inicial e final no item agarrar uma bola do grupo II

3) Praxia Fina

3.1) *Manipulação de Pautinhos*

No item referente à Manipulação de Pautinhos, verifica-se melhoria nos resultados da avaliação final em comparação com a inicial, deixando de se verificar crianças no nível 1, e aumentando de uma para duas crianças no nível 4, tal como se verifica no gráfico abaixo. De registar que metade das crianças se encontram no nível 3 de desempenho, i.e., reprodução de duas a três figuras com ligeiras variações.

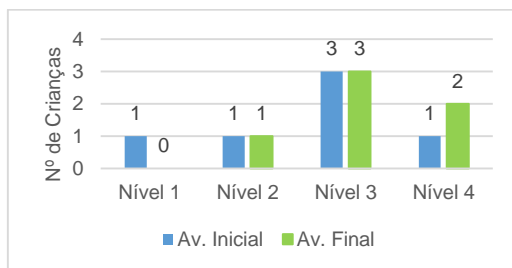


Gráfico 38 - Comparação dos resultados da avaliação inicial e final no item manipulação de paizinhos do grupo II

3.2) *Copiar Figuras*

No item Copiar Figuras verifica-se, no gráfico seguinte, que inicialmente quatro crianças estavam enquadradas no nível 1, passando a não se situar nenhuma criança neste nível na avaliação final. Quatro das seis crianças, na avaliação final, copiou duas a três das quatro figuras com ligeiras variações face ao modelo (nível 3).

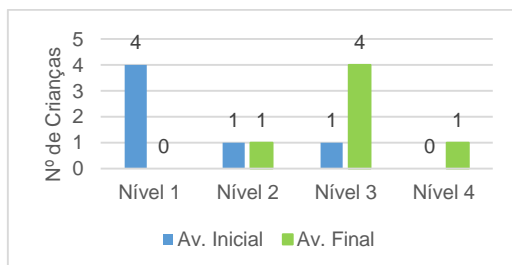


Gráfico 39 - Comparação dos resultados da avaliação inicial e final no item copiar figuras do grupo II

3.3) *Desenhar de Memória*

No item Desenhar de Memória, verifica-se que na avaliação final deixaram de ser enquadradas crianças no nível de desempenho mais baixo, tal como se verifica no gráfico abaixo. Registou-se, ainda, um aumento do número de crianças no nível máximo (nível 4), passando, na avaliação final, a ter quatro das seis crianças a conseguir desenhar as três figuras de forma igual ao modelo.

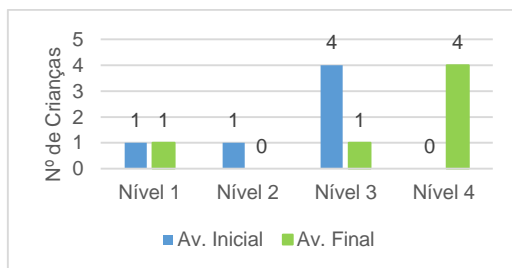


Gráfico 40 - Comparação dos resultados da avaliação inicial e final no item desenhar de memória do grupo II

4) Sequências

4.1) Sequencialização de Objetos

Na prova de Sequencialização de Objetos observou-se na avaliação final uma diminuição do número de crianças no nível 3 e aumento do número de crianças no nível 4 (três sequências pela ordem correta), tal como se verifica no gráfico seguinte. Os restantes níveis mantiveram-se sem alterações.

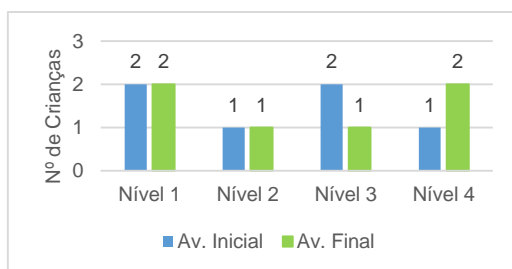


Gráfico 41 - Comparação dos resultados da avaliação inicial e final no item sequencialização de objetos do grupo II

4.2) Sequencialização de Palavras

Na prova de Sequencialização de Palavras verifica-se que inicialmente apenas uma criança tinha demonstrado um desempenho correspondente ao nível 1 (todas as sequências incorretas), passando para três crianças na avaliação final. Verificou-se, ainda, uma diminuição do número de crianças no nível 2 e um aumento de crianças no nível 3.

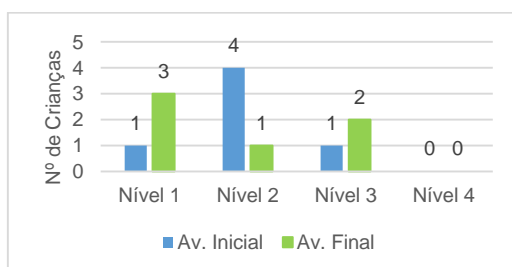


Gráfico 42 - Comparação dos resultados da avaliação inicial e final no item sequencialização de palavras do grupo II

5) Linguagem

5.1) *Indicações Espaciais*

No item das Indicações Espaciais, comparando os resultados da avaliação final com os da inicial, verificou-se uma diminuição do número de crianças nos níveis 2 e 3, e um aumento de três para cinco crianças no nível máximo de desempenho, tal como se pode observar no gráfico seguinte, sendo capazes de dizer pela ordem correta as três sequências.

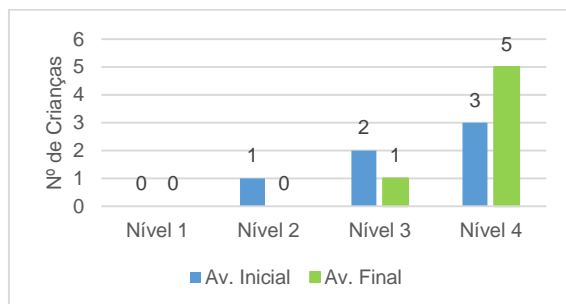


Gráfico 43 - Comparação dos resultados da avaliação inicial e final no item indicações espaciais do grupo II

5.2) *Indicações Temporais*

Quanto ao item das Indicações Temporais, deixaram de haver crianças com desempenho de nível 2, na avaliação final. Verificou-se uma passagem de duas para quatro crianças no nível máximo de desempenho, i.e., a cumprirem as três sequências corretamente, tal como representa o gráfico abaixo.

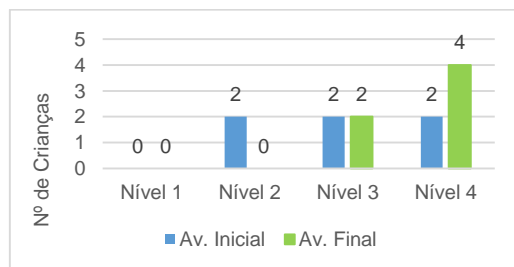


Gráfico 44 - Comparação dos resultados da avaliação inicial e final no item indicações temporais do grupo II

6) Aprendizagens Pré-Escolares

6.1) *Nomeação de Símbolos*

No que diz respeito à Nomeação de Símbolos, observa-se, na avaliação final, uma diminuição do número de crianças no nível 1, de três para nenhuma criança. Registou-se, igualmente, um aumento de duas para cinco crianças no nível 4 após o programa de intervenção, como o gráfico seguinte evidencia, sendo estas capazes de reconhecer os três símbolos facilmente.

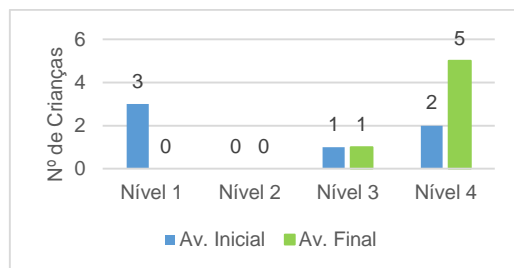


Gráfico 45 - Comparação dos resultados da avaliação inicial e final no item nomeação de símbolos do grupo II

6.2) Nomeação dos Dias-da-semana

No que diz respeito à Nomeação dos Dias-da-Semana manifestam-se dificuldades relevantes, dado que na avaliação inicial cinco das sete crianças avaliadas se encontravam no nível 1 (nomeiam três ou menos dias-da-semana e manifestam confusões com a sua sequência), permanecendo quatro neste nível após a intervenção. Duas crianças foram capazes de nomear pela ordem correta todos os dias-da-semana (nível 4) após o programa.

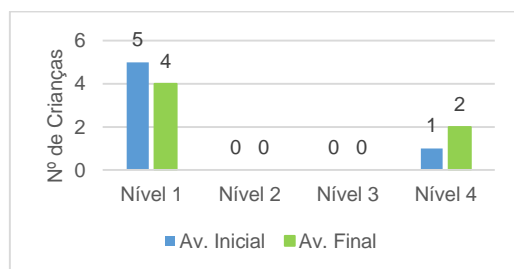


Gráfico 46 - Comparação dos resultados da avaliação inicial e final no item nomeação dos dias-da-semana do grupo II

6.3) Contagem de Dedos

No item Contagem dos Dedos, verificou-se na avaliação final uma diminuição do número de crianças que se encontram no nível 1, de uma criança para nenhuma. No nível 2 e no nível 3 aumentou em uma criança a frequência destes níveis, assistindo-se, também, a uma diminuição do número de crianças no nível 4 (reconhece os cinco conjuntos de dedos), tal como se verifica no gráfico abaixo.

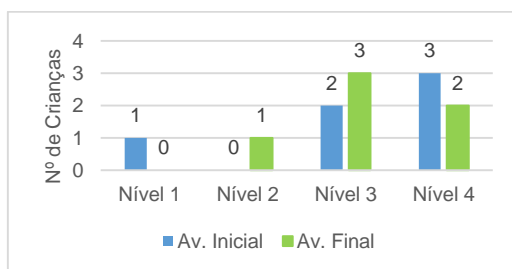


Gráfico 47 - Comparação dos resultados da avaliação inicial e final no item contagem dos dedos do grupo II

6.4) Contagem em Voz Alta

No que diz respeito à Contagem em Voz Alta, verificou-se, na avaliação final, uma diminuição do número de crianças que conta até dez, manifestando dificuldades relevantes ao nível da sequencialização numérica (nível 1), tal como representando no gráfico seguinte. Metade das crianças enquadra-se, na avaliação final, no nível 2, ou seja, contam até 10 pela ordem de contagem progressiva. Duas crianças são capazes de contar até 20 sem hesitações (nível 4).

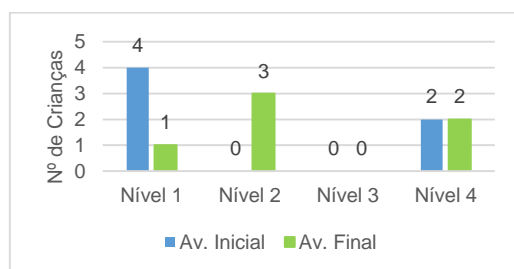


Gráfico 48 - Comparação dos resultados da avaliação inicial e final no item contagem em voz alta do grupo II

Mais uma vez recorreu-se ao programa estatístico SPSS para analisar os resultados obtidos e verificar se ocorreram diferenças estatisticamente significativas entre os dois momentos de avaliação. Optou-se pela utilização da estatística não-paramétrica, devido ao não cumprimento da distribuição normal das variáveis, mais propriamente o Teste de Wilcoxon. Obtiveram-se os resultados sintetizados na tabela 22.

Tabela 21 - Resultados estatísticos da comparação entre os resultados da avaliação inicial e da avaliação final utilizando o Teste de Wilcoxon

Item	Estatística de teste (Z)	p-value (exact sig. 2-tailed)
Identificação de segmentos corporais	-1,414	0,500
Grafestesia	-0,378	1,000
Estereognose	0,000	1,000
Seguimento visual	-1,342	0,500
Caminhar sobre os calcanhares	-1,511	0,250
Caminhar sobre os bicos dos pés	-2,271	0,031
Equilíbrio unipedal	-1,000	1,000
Postura motora	-1,633	0,250
Agarrar uma bola	0,000	1,000
Manipulação de pauzinhos	-1,732	0,250
Copiar figuras	-2,251	0,031
Desenhar de memória	-1,890	0,125
Sequencialização de objetos	-0,378	1,000
Sequencialização de palavras	-0,577	1,000
Indicações espaciais	-1,134	0,500
Indicações temporais	-1,633	0,250
Nomeação de símbolos	-1,841	0,125
Nomeação dos dias da semana	-1,000	1,000

Item	Estatística de teste (Z)	p-value (exact sig. 2-tailed)
Contagem dos dedos	0,000	1,000
Contagem em voz alta	-1,732	0,250

(nota: a negrito encontram-se os valores estatisticamente significativos – $p < 0.05$)

Através da análise realizada é possível verificar a existência de diferenças com significância estatística ($p < 0,05$) em duas das variáveis: Caminhar sobre os Bicos dos Pés e Copiar Figuras. Apenas a primeira foi alvo de intervenção. Os bons resultados obtidos no item Copiar Figuras poderão dever-se a efeitos indiretos do programa de estimulação psicomotora e ao trabalho desenvolvido em sala, pela educadora.

Das diversas variáveis observadas apenas sete foram alvo de intervenção, de forma direta: Identificação de Segmentos Corporais, Caminhar sobre os Calcanhares, Caminhar sobre os Bicos dos Pés, Equilíbrio Unipedal, Postura Motora, Agarrar uma Bola e Indicações Espaciais. Contudo, algumas das restantes variáveis foram alvo de estimulação indireta no decorrer das sessões (e.g. sessões de praxia fina).

5. Conclusões e Limitações

A ausência de evoluções significativas em alguns domínios poderão, em parte, ser explicadas pelas condições do externato e das próprias sessões de psicomotricidade. O espaço onde decorreram as sessões (sala das crianças) era relativamente pequeno, o que, por vezes, se tornou um constrangimento à realização de algumas atividades. Este grupo de crianças possui, também, pouco tempo de exploração motora livre e pouca diversidade de materiais na instituição, o que se repercute no seu desenvolvimento motor e cognitivo.

Na análise dos resultados foi, por vezes, visível uma regressão dos resultados na avaliação final. Tal facto não se deverá a uma perda efetiva de capacidades, mas sim a outros fatores, como o barulho distrátil presente no momento da avaliação, a uma menor concentração e empenho da criança na prova, entre outros fatores.

Após a implementação e análise do referido projeto de educação psicomotora, consideram-se como limitações ao mesmo o facto de a avaliação inicial ter decorrido algumas sessões após o início do mesmo, dado esta não se encontrar prevista inicialmente, como anteriormente referido. A par disso, nem sempre foi possível adequar as atividades às diferentes etapas de desenvolvimento das crianças constituintes destes grupos heterogéneos, uma vez que a separação em dois grupos nem sempre foi possível.

Recomenda-se, assim, numa possível replicação do projeto, que a avaliação psicomotora seja mais ajustada à fase do desenvolvimento das crianças e ao objetivo do programa, de forma a ser possível perceber, de uma forma mais adequada, as reais necessidades do grupo alvo, e possibilitando, desta forma, uma intervenção mais adequada ao nível de desenvolvimento do grupo e às fragilidades e dificuldades encontradas no mesmo. Esta avaliação inicial deverá, ainda, ter lugar antes do planeamento do programa e do início da intervenção, logo após o conhecimento do grupo e a observação das suas características.

Concluindo, considera-se que as crianças de idade pré-escolar do Externato “A Ritinha” constituem um grupo com crianças de diferentes níveis de desenvolvimento, com pouca estimulação, sobretudo no que se refere ao desenvolvimento motor. Desta forma, o programa de educação psicomotora assumiu um papel de grande pertinência, contribuindo para uma maior potencialização do desenvolvimento global destas crianças de forma a poderem continuar o seu desenvolvimento de uma forma mais ajustada.

CAPÍTULO 5 – Intervenção Psicopedagógica nas Perturbações do Espectro do Autismo

1. Enquadramento Institucional

A Escola Básica 1º Ciclo/ Jardim-de-Infância da Portela, integrada no Agrupamento de Escolas de Portela e Moscavide, situa-se na Avenida dos Descobrimentos, Portela. Esta escola é constituída por quatro salas dedicadas à educação Pré-Escolar, três turmas do 1º ano, quatro do 2º ano, três do 3º ano e três do 4º ano. Esta escola possui uma Unidade de Multideficiência, destinada a crianças com necessidades educativas especiais (Agrupamento de Escolas de Portela e Moscavide, 2012).

2. Caracterização do Caso

O AS, assim designado de forma a preservar o seu anonimato, é uma criança, do género masculino, com nove anos de idade, nascida em Março de 2006. Esta foi diagnosticada com uma Perturbação do Espectro do Autismo (PEA), por volta dos dois anos de idade. Frequentou, durante o ano letivo 2014/1015, o 2º ano da Escola Básica 1º Ciclo/Jardim-de-Infância da Portela. Possui um Currículo Específico Individual e frequenta a sala de ensino estruturado da escola.

Este caso tinha já sido acompanhado por uma estagiária da ACSS, em 2014, tendo sido desenvolvido trabalho ao nível da supervisão dos trabalhos de casa e das atividades de vida diária. Neste sentido, e devido à dificuldade financeira da família em providenciar este tipo de terapia ao AS, a ACCS considerou benéfica a inserção desta criança nas atividades de estágio que neste documento se encontram em relato.

O primeiro contacto com o AS foi estabelecido a 2 de Março de 2015, com a presença da estagiária que o tinha acompanhado anteriormente. Este decorreu de uma forma positiva, com o AS a manifestar-se confortável e não hesitante.

A estagiária teve, também, oportunidade de conversar com a professora do AS e com a professora de ensino especial.

3. Metodologia

Após a realização de uma primeira sessão (5 de março), para se melhor conhecer a criança e estabelecer uma relação mais próxima, seguiram-se três sessões de

avaliação inicial, de forma a se perceber as suas principais necessidades de intervenção. Para isso, utilizaram-se diversos instrumentos, que serão apresentados mais à frente neste documento, de forma a avaliar as competências de linguagem oral, leitura, escrita e matemática. Após a avaliação inicial estabeleceu-se um plano de intervenção, tendo sido, após o mesmo, reavaliadas as competências trabalhadas.

3.1. Caracterização da Criança

O AS é uma criança meiga e dócil, que revela muita curiosidade por tudo o que a rodeia (e.g. armários da sala). Esta curiosidade existe igualmente relativamente à estagiária, com o AS a fazer recorrentemente questões relativas à mesma (e.g. “Onde moras?” “Tens filhos?”). Possui, também, um grande interesse por tecnologias, procurando alcançá-las sempre que as observa (e.g. telemóvel, *tablet*).

No que se refere à relação com os pares, do que foi possível observar, o AS não revela grande interesse pelo contacto com os mesmos, não procurando interação com estes, aparentando preferência pelo contacto com os adultos (e.g. auxiliares, monitores do ATL). Quanto à família, tem um irmão, mais velho, com o qual aparenta, pelos seus relatos, manter uma relação de afeto. O mesmo se poderá afirmar acerca dos seus progenitores, sobre os quais fala frequentemente.

Esta é uma criança que revela uma grande rigidez com os horários, só aceitando acompanhar a estagiária até à sala de apoio após o toque da campainha (às 16:30h). O mesmo sucede com a interrupção dos seus comportamentos, dizendo recorrentemente “espera” sempre que estava a fazer/observar algo e era chamada a sua atenção para a tarefa que estava a decorrer.

O AS distrai-se facilmente, procurando de forma constante coisas novas e diferentes, apresentando um cansaço rápido.

Esta criança demonstrava gosto pelas sessões, mostrando-se sempre entusiasmado com a chegada da técnica, a qual cumprimentava e a acompanhava, pela mão, até à sala onde decorriam as sessões, sem hesitações, mas apenas depois do toque da campainha, como já referido.

O AS apresenta muitas dificuldades ao nível da linguagem, possuindo um discurso muitas vezes pouco percetivo, revelando dificuldades ao nível da articulação das palavras. Este aspeto constituiu, por vezes, uma dificuldade na realização de tarefas nas sessões.

3.2. Caracterização dos Instrumentos de Avaliação

De forma a se perceber quais as áreas onde o AS apresenta maiores dificuldades e, desta forma, ser mais benéfico serem alvo de intervenção, foram aplicados alguns instrumentos de avaliação, os quais serão apresentados e descritos de seguida.

3.2.1. Competências de Linguagem Oral, Leitura e Escrita

Vieira (2006), citando Mayor e Rivas (1996), afirma que muitas das crianças que manifestam dificuldades ao nível da leitura e da escrita apresentam problemas a nível linguístico. No mesmo sentido, Sim-Sim (2014) refere que a linguagem oral das crianças possui uma estreita ligação com a aprendizagem da leitura. Desta forma, depreende-se a pertinência da sua avaliação.

Subteste da Nomeação

O Subteste de Nomeação, criado por Inês Sim-Sim (2014), pretende verificar a capacidade que a criança possui de atribuir rótulos lexicais a objetos e ações, após lhe ser apresentado um estímulo gráfico dos mesmos (desenho). São avaliados 35 itens: açúcar, águia, ave, baleia, canguru, cara, cenoura, círculo, cotovelo, dentista, floresta, globo, golfinho, hortaliça, ilha, joelho, lagarto, maçã, ombro, pescador, pescoço, pinguim, praia, professor, pulso, rio, vinho, colorir, descansar, descascar, despejar, empurrar, medir, mergulhar e pegar. A pontuação varia entre zero e 70 pontos: são atribuídos dois pontos quando a criança faz uma “atribuição do rótulo correto”, um ponto por uma “designação de um atributo classificativo” ou uma “designação de categoria de nível mais geral” e zero pontos por cada resposta incorreta ou caso não responda (Sim-Sim, 2014, p. 15).

Subteste de Definição Verbal

O Subteste de Definição Verbal, da autoria de Inês Sim-Sim (2014), tem como objetivo “obter da criança o significado que ela possui de determinada palavra, através da explicitação das características relevantes da entidade/conceito representado pelo vocábulo” (Sim-Sim, 2014, p. 7). Os itens avaliados são os mesmos do Subteste de Nomeação (Sim-Sim, 2014).

A cotação máxima da prova é de 70 pontos, sendo que a pontuação de cada item varia entre zero e dois pontos: são atribuídos dois pontos quando a criança faz uma “definição categorial particularizada”, um ponto e meio quando faz uma “definição categorial”, um ponto para uma “definição percetual ou funcional, um sinónimo ou uma

enumeração de atributos”, meio ponto no caso de dar um exemplo, e zero pontos para situações de “explicação genérica”, dar uma resposta incorreta ou não responder (Sim-Sim, 2014, p. 14).

Subteste da Compreensão de Estruturas Complexas

O Subteste de Compreensão de Estruturas Complexas, de Inês Sim-Sim (2014), tem como objetivo “avaliar o reconhecimento de um enunciado descontextualizado, através da resposta a uma pergunta formulada com base no enunciado proposto”, avaliando a capacidade de receção e decifração de informação e da sua compreensão, permitindo avaliar, desta forma, a maturidade linguística das crianças (Sim-Sim, 2014, p.7).

São ditas às crianças 32 frases descontextualizadas (uma a uma) e de seguida é-lhe feita uma questão acerca da mesma. A cotação desta prova pode variar entre zero e 32 pontos, sendo dado um ponto por cada resposta correta e zero pontos às respostas erradas ou não respondidas.

Teste de Linguagem Técnica da Leitura/Escrita

O Teste de Linguagem Técnica da Leitura/Escrita pretende avaliar os conhecimentos acerca de conceitos utilizados em contexto escolar na aprendizagem da leitura e escrita, destinando-se a crianças que irão iniciar o ensino formal ou crianças que se encontram no início da aprendizagem da linguagem escrita (Alves Martins, Mata, Peixoto & Monteiro, 2011).

É constituída por 23 itens, podendo ser aplicada de forma individual ou em grupo. A criança deve assinalar, no seu caderno de prova, os conceitos indicados pelo avaliador. Avalia os seguintes conceitos: número, letra, palavra, primeiro e último, letra maiúscula e minúscula, frase, nome próprio, título, linha e história, sendo que cada resposta correta é cotada com um ponto, variando desta forma a pontuação entre 0 e 23 (Alves Martins et al., 2011).

Identificação e Reprodução de Letras

De forma a avaliar a capacidade de a criança identificar e reproduzir letras, foi pedido à criança para identificar, pelo nome, as diversas letras. O avaliador aponta para uma das letras (de preferência não pela sua ordem sequencial) e pede à criança que diga o nome da letra. Foi, ainda, solicitado à criança para reproduzir as letras indicadas pelo avaliador, sem ser pela sua sequência convencional (Anexo J).

Segmentação Silábica

Para avaliar as competências de segmentação silábica foram utilizados os itens da Prova de Análise Silábica, da Bateria de Provas Fonológicas, de Silva (2008). A prova (Anexo K) é composta por 14 itens – anjo, aranha, raquete, mapa, golo, viola, farinha, casa, tábua, peru, boneca, sino, dália e loja. Foi atribuído um ponto por cada resposta correta. Desta forma, a pontuação varia entre zero e 14 pontos.

Identificação de Rimas

De forma a avaliar a capacidade de identificar rimas criou-se uma prova (Anexo L) onde era dita uma palavra à criança e de seguida perguntava-se com que palavra rimava, dando-lhe duas hipóteses (e.g. “limão rima/acaba da mesma forma que coração ou maçã?”), num total de oito rimas. Foi atribuído um ponto por cada resposta correta e zero pontos às respostas erradas ou não respostas.

3.2.2. Competências Matemáticas e de Noções Espaciais

Prova de Noções Espaciais

A Prova de Noções Espaciais (Anexo M), criada pela estagiária, pretende avaliar os dez principais conceitos espaciais: dentro, fora, em cima, em baixo, frente, trás, lado, lado direito, lado esquerdo, entre (no meio). Para avaliar os mesmos recorre-se a três objetos (e.g.: carro, boneco e caixa), de forma a recriar cada uma das situações (e.g. coloca-se o boneco dentro da caixa, e questiona-se à criança “onde está o boneco?”). É atribuído um ponto a cada resposta correta e zero pontos por cada resposta errada ou não resposta.

Avaliação das Competências Matemáticas com Base nas Metas Curriculares do 1º Ano

A Avaliação das Competências Matemáticas com Base nas Metas Curriculares do 1º Ano (Anexo N), é um documento criado pela ACCS, e pretende avaliar as principais competências matemáticas que o Ministério da Educação propõe que devem ser adquiridas até ao final do 1ª ano de escolaridade. Desta forma, avalia competências como: identificação e comparação de quantidades, leitura e escrita de números, escrita regressiva de números, cálculo, decomposição de quantidades, resolução de problemas, identificação e nomeação de figuras geométricas, localização e orientação no espaço, identificação de dinheiro e identificação dos dias da semana.

Prova de Aritmética de Kaufman

O Kaufman Assessment Battery for Children foi criado em 1983 por Alan e Nadeen Kaufman. Este teste, de aplicação individual, pretende avaliar a cognição de crianças entre os dois anos e meio e os doze anos e meio (Hoke, 1987). Avalia diversas áreas do desenvolvimento cognitivo, contudo apenas foi utilizada a prova de aritmética.

A Prova de Aritmética, destina-se a crianças entre os três e os 12 anos e cinco meses. Nesta é apresentada à criança uma imagem sendo-lhe feita uma questão acerca da mesma, num total de 27 imagens e 34 questões. Em função da idade da criança inicia-se a prova numa questão específica. São avaliados, desta forma, diversas competências, como: contagem numérica, figuras geométricas, identificação de números, cálculo, dinheiro, entre outros.

4. Apresentação e Discussão dos Resultados da Avaliação Inicial

4.1. Competências de Linguagem Oral, Leitura e Escrita

De seguida são apresentados os resultados obtidos nas provas que avaliaram as competências de linguagem oral, leitura e escrita.

Subteste de Nomeação

No Subteste de Nomeação o AS atingiu a cotação de 40 pontos, num máximo de 70. Esta pontuação corresponde, de acordo com as tabelas de percentis, a um percentil 35/40, no escalão etário 77-83 meses (AS tem 108 meses, contudo a tabela de percentis já não contempla esse valor). Desta forma, pode-se considerar um desempenho baixo.

Subteste de Definição Verbal

No Subteste de Definição Verbal a criança alcançou 20 pontos (máximo 70 pontos), o que de acordo com a tabela de percentis (106-112 meses) diz respeito a um percentil inferior a cinco, deduzindo-se, assim, a existência de dificuldades consideráveis a este nível.

Subteste de Compreensão de Estruturas Complexas

Nesta prova o AS alcançou seis pontos, o que corresponde a um percentil inferior a cinco (106-119 meses, uma pontuação inferior a 22 corresponde a um percentil inferior a cinco), verificando-se a existência de dificuldades notórias a este nível.

Teste de Linguagem Técnica da Leitura e Escrita

A pontuação obtida no Teste de Linguagem Técnica da Leitura e Escrita encontra-se apresentado na tabela 23. O AS obteve uma pontuação de 11, num máximo de 23. Verifica-se que o AS apresenta um domínio dos conceitos de número, letra, palavra e frase, contudo apresenta dificuldades nos restantes conteúdos avaliados nesta prova, como letra minúscula, primeira e última palavra, nome próprio, título, entre outros.

Tabela 22 - Resultados obtidos no Teste de Linguagem Técnica da Leitura e Escrita, na avaliação inicial

Conceito	Pontuação	Conceito	Pontuação	Conceito	Pontuação	Conceito	Pontuação
1) Número	1	7) Palavra/Primeira	0	13) Letra minúscula	0	19) Nome próprio	0
2) Número	1	8) Palavra/Primeira	0	14) Letra/Palavra/Primeira	0	20) Título	0
3) Número	1	9) Palavra/Última	0	15) Letra/Palavra/Última	0	21) Linha/primeira	1
4) Letra	1	10) Palavra/Última	0	16) Frase	1	22) Linha/Última	0
5) Letra	1	11) Letra maiúscula	1	17) Frase	1	23) Texto Escrito	0
6) Palavra	1	12) Letra maiúscula	0	18) Frase	1	Total pontuação	11

Identificação e Reprodução de Letras

Nesta prova o AS demonstrou um bom domínio do conhecimento das letras, quer na sua identificação quer na reprodução das mesmas. Ao nível da identificação fez uma confusão entre duas letras com grafia semelhante: o “n” e o “m”.

Segmentação Silábica

Após a aplicação da prova que pretendia avaliar a capacidade de segmentação silábica do AS, foi possível constatar que este não possui qualquer domínio da mesma, não possuindo o seu conceito. Mesmo após demonstração, o AS não exemplificou, pelo que se depreende as suas dificuldades a este nível.

Identificação de Rimas

Ao nível da identificação de rimas, esta criança revelou dificuldades, acertando apenas em duas das oito rimas, tal como se observa na tabela 24. Evidenciou, ainda, dificuldades na compreensão do conceito.

As dificuldades ao nível da identificação de rimas poderão, em parte, dever-se às suas complicações ao nível da linguagem, nomeadamente na articulação de palavras.

Tabela 23 - Resultados Obtidos na Prova de Identificação de Rimas, na avaliação Inicial

Item	Pontuação	Item	Pontuação
1. Dente / Cedo / Pente	0	5. Barriga / Abelha / Orelha	0
2. Bola / Cola / Mala	0	6. Vaca / Gato / Pato	0
3. Limão / Pêra / Coração	1	7. Colher / Menino / Mulher	0
4. Cão / Mão / Gato	1	8. Janela / Porta / Panela	0

4.2. Competências Matemáticas e de Noções Espaciais

Prova de Noções Espaciais

Nesta prova verificaram-se dificuldades ao nível dos conceitos espaciais, com o AS a dominar apenas cinco das noções espaciais consideradas mais relevantes, tal como se pode observar na tabela seguinte.

Tabela 24 - Resultados obtidos na Prova de Noções Espaciais, na avaliação inicial

Conceito Espacial	Dentro	Fora	Em Cima	Em Baixo	Frente	Trás	Lado	Lado Direito	Lado Esquerdo	Entre	Total
Av. Inicial	1	1	0	0	0	0	1	1	1	0	5

Avaliação das Competências Matemáticas com Base nas Metas Curriculares do 1º Ano

Após a aplicação da prova de Avaliação das Competências Matemáticas com Base nas Metas Curriculares do 1º Ano constataram-se dificuldades em diversas áreas: conceito de “mais”, “menos” e “igual”, comparação de quantidades, cálculo mental, decomposição de quantidades, resolução de problemas, dinheiro (identificação de notas e moedas), contagem regressiva e dias da semana.

Prova de Aritmética de Kaufman

Nesta prova inicia-se a administração da mesma em função da idade da criança, como referido anteriormente. Neste caso começar-se-ia no item número 19 (8-9 anos). Contudo, aplicou-se a prova deste o primeiro item. Até ao item 19 o AS apenas acertou 14 dos itens, sendo que a partir do item 19 apenas acertou uma das questões, e após ter sido providenciada ajuda. Desta forma, considera-se que existem dificuldades ao nível das competências matemáticas, sobretudo ao nível da comparação de quantidades e cálculo.

5. Processo de Intervenção

Após a análise dos resultados obtidos na avaliação inicial, considerou-se pertinente intervir sobre as seguintes competências: nomeação e definição verbal de objetos e ações, identificação e reprodução de rimas, segmentação silábica, noções espaciais, comparação de quantidades (de números até 10) e cálculo com concretização.

A intervenção teve, assim, os seguintes objetivos específicos:

- Desenvolver a capacidade de nomear diferentes objetos e ações;
- Desenvolver a capacidade de definir verbalmente diferentes objetos e ações;
- Fomentar a capacidade de identificar e reproduzir rimas;
- Promover a capacidade de segmentar silabicamente palavras;
- Desenvolver a capacidade de identificar e distinguir os diferentes conceitos espaciais;
- Promover a capacidade de comparar quantidades, de números inferiores a 10;
- Desenvolver a capacidade de efetuar cálculos mentais simples.

Planeou-se a realização de nove sessões de intervenção, contudo apenas foi possível efetivar seis sessões, devido a constrangimentos da criança e da técnica.

Na tabela 26 é apresentada a distribuição dos conteúdos trabalhados pelas sessões de intervenção realizadas.

Tabela 25 – Conteúdos trabalhados em cada sessão do processo de intervenção

Sessão	Conteúdos Trabalhados
1º - 9 de Abril	<ul style="list-style-type: none">• Nomeação de objetos/ações• Definição verbal de objetos/ações• Comparação de quantidades
2º - 23 de Abril	<ul style="list-style-type: none">• Nomeação de objetos/ações• Definição verbal de objetos/ações• Comparação de quantidades
3º - 30 de Abril	<ul style="list-style-type: none">• Noções espaciais• Comparação de quantidades
4º - 7 de Maio	<ul style="list-style-type: none">• Noção espaciais• Segmentação silábica• Rimas
5º - 21 de Maio	<ul style="list-style-type: none">• Segmentação silábica• Rimas
6º - 28 de Maio	<ul style="list-style-type: none">• Rimas• Cálculo mental

As sessões possuíram uma duração de cerca de 50 minutos, numa sala de apoio da escola. Esta possuía uma mesa com três cadeiras, um quadro de giz e um armário.

No horário das sessões havia, por norma, crianças no recreio, o que criava uma maior agitação e distração ao AS devido ao ruído, o que se pode considerar ter tido uma influência negativa nas sessões.

Neste processo de intervenção foram tidas em conta algumas estratégias, como o recurso, no decorrer das atividades, a situações concretas em detrimento do abstrato. Procurou-se, sempre que possível, recorrer a situações ou exemplos de aspetos significativos na vida da criança, de forma a ser mais concreto. O ambiente foi tornado, sempre que possível, mais calmo, também houve o cuidado de se deixar na mesa

apenas os objetos necessários à realização da tarefa do momento, para que outros objetos desnecessários não causem destabilização.

Após o programa de intervenção aplicaram-se, novamente, alguns dos instrumentos de avaliação utilizados inicialmente (os referentes a competências alvo de intervenção).

6. Apresentação e Discussão dos Resultados da Avaliação Final

6.1. Competências de Linguagem Oral, Leitura e Escrita

Subteste da Nomeação

No Subteste de Nomeação verificou-se uma melhoria da pontuação obtida após intervenção, tal como o gráfico seguinte evidencia. A criança passou de um percentil 35/40 para 80, podendo-se considerar positiva a intervenção realizada.

Tabela 26 - Comparação dos resultados da avaliação inicial e final no Subteste de Nomeação

	Avaliação Inicial	Avaliação Final
Pontuação Obtida	40	52
Percentil (tabela 77-83 meses)	35/40	80

Subteste da Definição Verbal

Relativamente ao Subteste da Definição Verbal verificaram-se igualmente melhorias nos resultados da avaliação final, como se pode observar no gráfico abaixo. O AS passou de um percentil inferior a cinco para um percentil de 35/40, para a sua faixa etária.

Tabela 27 - Comparação dos resultados da avaliação inicial e final no Subteste de Definição Verbal

	Avaliação Inicial	Avaliação Final
Pontuação Obtida	20	34
Percentil (tabela 106-112 meses)	<5	35/40

Segmentação Silábica

Na prova de Segmentação Silábica verificou-se uma melhoria significativa na capacidade de segmentar silabicamente as palavras indicadas pela técnica. Inicialmente o AS não possuía qualquer domínio desta competência, verificando-se, após intervenção, uma compreensão do conceito, apesar de ainda se verificarem

algumas dificuldades no mesmo, como a tabela abaixo evidencia. Desta forma, considera-se benéfica a intervenção realizada.

Tabela 28 - Comparação dos resultados da avaliação inicial e final na Prova de Segmentação Silábica

Item	Av. Inicial	Av. Final	Item	Av. Inicial	Av. Final	Item	Av. Inicial	Av. Final
1. Anjo	0	1	6. Viola	0	1	11. Boneca	0	1
2. Aranha	0	0	7. Farinha	0	1	12. Sino	0	1
3. Raquete	0	0	8. Casa	0	1	13. Dália	0	0
4. Mapa	0	1	9. Tábua	0	0	14. Loja	0	1
5. Golo	0	1	10. Peru	0	1	Total	0	10

Identificação de Rimas

Na avaliação inicial foram notórias dificuldades ao nível de identificar palavras que acabam com o mesmo som, i.e., rimam. Este aspeto foi trabalhado durante o processo de intervenção, tendo-se registado melhorias após o mesmo, como a tabela seguinte revela. O AS revelou uma maior capacidade de identificar rimas, apesar de ainda se poderem observar algumas dificuldades.

Tabela 29 - Comparação dos resultados da avaliação inicial e final na Prova de Rimas

Item	Av. Inicial	Av. Final	Item	Av. Inicial	Av. Final
1. Dente / Cedo / Pente	0	1	5. Barriga / Abelha / Orelha	0	1
2. Bola / Cola / Mala	0	1	6. Vaca / Gato / Pato	0	1
3. Limão / Pêra / Coração	1	1	7. Colher / Menino / Mulher	0	0
4. Cão / Mão / Gato	1	1	8. Janela / Porta / Panela	0	1
Total				2	7

6.2. Competências Matemáticas e de Noções Espaciais

Prova de Noções Espaciais

Na prova de Noções Espaciais verificou-se, após intervenção uma melhoria dos resultados obtidos, passando o AS a possuir domínio de todos os conceitos espaciais avaliados, como evidencia a tabela seguinte. Desta forma, considera-se benéfica a intervenção realizada.

Tabela 30 - Comparação dos resultados da avaliação inicial e final na Prova de Noções Espaciais

Conceito Espacial	Dentro	Fora	Em Cima	Em Baixo	Frente	Trás	Lado	Lado Direito	Lado Esquerdo	Entre	Total
Av. Inicial	1	1	0	0	0	0	1	1	1	0	5
Av. Final	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	10

Competências Matemáticas

Na avaliação inicial tinha-se recorrido a dois instrumentos para avaliar as competências matemáticas – Prova com Base nas Metas Curriculares do 1º Ano e Prova de Aritmética de Kaufman. Após intervenção considerou-se desnecessário aplicar os testes completos, tendo-se optado apenas por avaliar as competências matemáticas que foram alvo de intervenção: comparação de quantidades e cálculo mental. Para tal, foram utilizados apenas os itens das provas referidas que avaliam estas competências.

Ao nível da comparação de quantidades aplicou-se, na avaliação final, o item que avalia esta competência da Prova com Base nas Metas Curriculares do 1º Ano, onde são apresentados dois números à criança e lhe é questionado qual é o maior.

É possível verificar uma evolução significativa entre os resultados iniciais e finais: antes do processo de intervenção o AS não possuía qualquer domínio da competência (errando todas as questões), sendo, posteriormente, capaz de comparar quantidades inferiores a 10, com uma relativa facilidade.

No que se refere ao cálculo mental, inicialmente o AS revelava muitas dificuldades, permanecendo estas após a intervenção, uma vez que esta competência foi apenas trabalhada numa sessão.

7. Conclusões e Limitações

O trabalho desenvolvido com o AS considera-se positivo e benéfico, contudo apresentou algumas limitações. O tempo de intervenção foi muito reduzido, o que dificultou a consolidação de alguns dos conteúdos trabalhados, devido a constrangimentos variados que diminuíram o número de sessões.

O AS é uma criança meiga, carinhosa e recetiva, sendo fácil trabalhar com a mesma. As dificuldades ao nível da articulação constituem uma limitação ao nível da comunicação. Contudo, considera-se como positivo e benéfico o trabalho desenvolvido com esta criança que, apesar de curta duração, manifestou melhorias, como evidenciam os resultados da avaliação final.

Desta forma, considera-se que existe, ainda, uma grande necessidade de continuar o trabalho desenvolvido, exercendo intervenção em diversas áreas. É de fulcral importância a existência de intervenção a nível académico, para que o AS possa, de uma melhor forma, desenvolver as suas competências de literacia e numeracia.

A nível do desenvolvimento motor o AS manifesta, também, algumas dificuldades, considerando-se, por isso, de grande importância, no futuro, uma estimulação a nível psicomotor.

CAPÍTULO 6 – Outras Atividades Realizadas

Ao longo do estágio a estagiária teve oportunidade de participar noutras atividades que decorreram nas instituições onde este se desenvolveu.

No CCF Creche e Jardim-de-Infância “O Botãozinho” a estagiária frequentou, no dia 7 de Março de 2015, o curso “Saúde e Socorrismo – Pediatria com Suporte Básico de Vida Pediátrico”, com a duração de seis horas (certificado – Anexo O).

A estagiária, a Doutora Cristina Vieira e o Professor Doutor Vítor Cruz apresentaram um poster intitulado “Metas curriculares para o pré-escolar, contributo para a identificação e intervenção em crianças de risco para as perturbações da aprendizagem”, no “IV Congreso Internacional de Atención Temprana y Educación Familiar”, nos dias 10, 11 e 12 de setembro de 2015, na Universidade de Santiago de Compostela (Espanha).

Estas atividades foram muito pertinentes e bastante enriquecedoras a nível profissional e pessoal, podendo considerar-se ambas como uma mais-valia na formação de um psicomotricista.

CAPÍTULO 7 – Conclusão

Ao longo deste documento procurou-se apresentar as experiências tidas na realização das Atividades de Aprofundamento de Competências Profissionais na Associação Crescer com Sentido (ACCS), no ano letivo 2014/2015, e refletir acerca das mesmas.

As diversas vivências que decorrem nas atividades de estágio foram essenciais para a consolidação e aprofundamento dos conhecimentos adquiridos ao longo dos anos da formação académica, permitindo um crescimento, não só a nível profissional, mas também pessoal.

O estágio decorreu na ACCS, contudo a estagiária teve a oportunidade de desenvolver atividades noutras instituições com as quais esta estabeleceu parcerias, como o CCF Creche e Jardim-de-Infância “O Botãozinho”, o Externato “A Ritinha” e a Escola Básica da Portela. Tal facto permitiu uma variedade de situações observadas, e a realização de diversos tipos de intervenção psicomotora, com diferentes populações, faixas etárias e objetivos, permitindo o aprofundamento de conhecimentos em diferentes áreas, constituindo-se, assim, esta oportunidade como uma mais-valia.

Na ACCS a estagiária teve a possibilidade de participar nas reuniões de equipa da instituição, na qual os profissionais das diferentes áreas (psicomotricidade, psicologia e terapia da fala) partilham conhecimentos e estratégias de intervenção, evidenciando de que forma as diferentes áreas de intervenção se podem interligar e a importância da existência de equipas multidisciplinares e transdisciplinares, no desenvolvimento infantil.

Considera-se de fulcral pertinência a realização de uma avaliação psicomotora antes da intervenção, de forma a melhor conhecer as principais necessidades do grupo-alvo, e, desta forma, melhor planear a intervenção a realizar. É fundamental que os objetivos traçados sejam claros, concretos e suscetíveis de serem alcançados durante o tempo em que decorrerá a intervenção.

Destaca-se a importância de a intervenção decorrer num ambiente securizante e calmo. O respeito pelo ritmo de cada criança e o procurar ir ao encontro dos interesses e motivações das crianças são aspetos igualmente de grande relevância, assim como o contacto com a família, de forma a perceber as suas preocupações e permitir a partilha de estratégias de forma a todos contribuírem para o sucesso da intervenção.

O enquadramento teórico realizado onde se procurou aprofundar conhecimentos diretamente relacionados com as experiências vivenciadas (como a psicomotricidade e intervenção psicomotora, o desenvolvimento infantil em diversas áreas, as competências de literacia emergente em idade pré-escolar, as DAE e as PEA), foi

essencial para desenvolver os conhecimentos acerca do trabalho desenvolvido, e melhor perceber de que forma a intervenção psicomotora se pode desenvolver nos diferentes contextos interventivos.

Durante o estágio, nos diferentes locais, realizaram-se sessões em contexto individual e em grupo, com uma grande variedade de objetivos, i.e., com incidência no desenvolvimento psicomotor e nas competências académicas. As sessões individuais permitem um maior foco na criança, possibilitando o estabelecimento de uma relação de maior confiança. Por outro lado, as sessões em grupo possibilitam, além do desenvolvimento das competências sociais e comunicativas, a realização de atividades de grupo mais completas e lúdicas.

Considera-se que, de uma forma geral, a intervenção psicomotora realizada pela estagiária nos diferentes contextos obteve resultados positivos, tendo-se verificado melhoria de algumas das competências trabalhadas nas sessões. De salientar como limitação o curto tempo de intervenção. Contudo, apesar de curto, considera-se que foi um tempo efetivo, de pequenas grandes conquistas.

De ressaltar que a estagiária foi bem acolhida e integrada em todos os locais onde decorreram as atividades de estágio, o que se considera como um dos aspetos que mais contribuiu para o sucesso das mesmas.

Em suma, as atividades de estágio constituíram uma experiência muito enriquecedora, permitindo uma maior preparação para enfrentar os desafios com que nos podemos deparar ao longo do percurso profissional. De salientar que cada pequena conquista constitui um grande passo na melhoria do percurso académico das crianças com que nos iremos deparar ao longo do percurso profissional. Desta forma, a psicomotricidade é, e deverá ser, cada vez mais um contributo relevante no desenvolvimento infantil, quer a nível terapêutico quer preventivo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Agrupamento de Escolas de Portela e Moscavide (2012). *Projeto Educativo 2011-2015*. Retirado de http://aepm.webtuga.org/index.php?option=com_content&view=article&id=93&Itemid=80.
- Almeida, A. (2013). *Psicomotricidade – Jogos Facilitadores de Aprendizagem*. Viseu: Psicosoma.
- Almeida, M. I. (2010). *Leitura a Quanto Obrigas – Perfil Psicomotor e as Dificuldades na Aprendizagem da Leitura*. Lisboa: Coisas de Ler.
- Alves Martins, M. (2000). *Pré-História da Aprendizagem da Leitura*. Lisboa: ISPA.
- Alves Martins, M., Mata, L., Peixoto, F. e Monteiro, V. (2011). *Teste de Linguagem Técnica da Leitura/Escrita*. Lisboa: ISPA.
- Alves Martins, M. e Niza, I. (1998). *Psicologia da Aprendizagem da Linguagem Escrita*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Alves Martins, M. e Silva, A. C. (1999). Os nomes das letras e a fonetização da escrita. *Análise Psicológica*, 1 (17), 49-63. Retirado de <http://www.scielo.mec.pt/pdf/aps/v17n1/v17n1a07.pdf>.
- American Psychiatric Association [APA] (2014). *Manual de Diagnóstico e Estatística das Perturbações Mentais (DSM-V)*. Lisboa: Climepsi Editores.
- Arnett, J. e Maynard, A. (2013). Early Childhood. In J. Arnett e A. Maynard (Eds.). *Child Development: A Cultural Approach* (pp. 236-291). Boston: Pearson Education.
- Associação Crescer com Sentido [ACCS] (2011). *Plano de Acção da Instituição*. Documento cedido pela Doutora Cristina Vieira.
- Associação Crescer com Sentido [ACCS] (2012). *Regulamento Interno de Funcionamento*. Documento cedido pela Doutora Cristina Vieira.
- Associação Crescer com Sentido [ACCS] (2013). *Quem somos*. Retirado de http://crescercomsentido.org/?page_id=1195.

Associação Portuguesa de Pessoas com Dificuldades de Aprendizagem Específicas [APPDAE] (s.d.). *O que são dificuldades de aprendizagem?*. Retirado de http://www.appdae.net/o_que_sao_dif_apren.htm.

Associação Portuguesa de Psicomotricidade [APP] (s.d.). *Psicomotricidade – Práticas Profissionais*. Retirado de <http://www.apppsicomotricidade.pt/b-informativa>.

Autism Research Institute (s.d.). *Is it Autism?*. Retirado de http://www.autism.com/index.php/is_it_autism.

Barreiros, J. e Cordovil, R. (2014). Conceitos Fundamentais. In R. Cordovil e J. Barreiros (Eds.). *Desenvolvimento Motor na Infância* (pp. 5-21). Lisboa: Edições FMH.

Barreiros, J., Cordovil, R. e Neto, C. (2014). Fases do Desenvolvimento. In R. Cordovil e J. Barreiros (Eds.). *Desenvolvimento Motor na Infância* (pp. 53-64). Lisboa: Edições FMH.

Bernabeu, M. e Prada, M. (2001). *Programa para la Estimulación del Desarrollo Infantil*. Madrid: Ciencias de la Educación Preescolar y Especial.

Bridges, M. S. e Catts, H. W. (2011). The Use of a Dynamic Screening of Phonological Awareness to Predict Risk for Reading Disabilities in Kindergarten Children. *Journal of Learning Disabilities*, 44(4), 1-17. doi:10.1177/0022219411407863.

Cadime, I., Fernandes, I., Brandão, S., Nóvoa, P., Rodrigues, A., e Ferreira, A. (2009). Aquisição da leitura e da escrita: variáveis preditoras no nível pré-escolar. *Actas do X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia*, 4001-4015. Braga: Universidade do Minho. Retirado de <http://www.educacion.udc.es/grupos/gipdae/documentos/congreso/xcongreso/pdfs/t9/t9c294.pdf>.

Capovilla, A. G. S., Dias, N. M. e Montiel, J. M. (2007). Desenvolvimento dos componentes da consciência fonológica no ensino fundamental e correlação com nota escolar. *Psico-USF*, 12(1), 55-64. Retirado de <http://www.scielo.br/pdf/pusf/v12n1/v12n1a07.pdf>.

Centers for Disease Control and Prevention [CDC] (2014). *Learn the Signs – Act Early*. Retirado de <http://www.cdc.gov/ncbddd/actearly/milestones/milestones-3yr.html>.

Centro de Cooperação Familiar Creche e Jardim de Infância “O Botãozinho” (2011). *Projeto Educativo*. Documento interno da instituição.

Colello, S. M. G. (2013). Quando se inicia o processo de alfabetização?. *International Studies on Law and Education*, 31-46. Retirado de <http://www.hottopos.com/isle15/31-46Silvia.pdf>.

Cordeiro, M. (2009). *O Livro da Criança – do 1 aos 5 anos*. Lisboa: A Esfera dos Livros.

Cordovil, R. e Barreiros, J. (2014). Movimentos Fundamentais. In R. Cordovil e J. Barreiros (Eds.). *Desenvolvimento Motor na Infância*. (pp. 109-142). Lisboa: Edições FMH.

Correia, L. M. (2011). Contributos para uma Definição Portuguesa de Dificuldades de Aprendizagem Específicas. *Innovación Educativa*, 21, 91-106. Retirado de www.usc.es/revistas/index.php/ie/article/download/26/143.

Correia, L. M. C., e Martins, A. P. (1999). *Dificuldades de Aprendizagem – Que são? Como entendê-las?*. Porto: Porto Editora.

Costa, H. I. A. (2011). *Avaliação do impacto do programa “Falar, ler e escrever no jardim-de-infância” no desenvolvimento das competências de literacia emergente*. Dissertação de Mestrado Integrado em Psicologia. Universidade do Minho. <http://hdl.handle.net/1822/15842>.

Costa, J. (2008). *Um Olhar para a Criança – Psicomotricidade Relacional*. Lisboa: Trilhos Editora.

Cruz, V. (2009). *Dificuldades de Aprendizagem Específicas*. Lisboa: Lidel.

Cunningham, D. D. (2010). Relating Preschool Quality to Children’s Literacy Development. *Early Childhood Education Journal*, 37, 501-507. doi: 10.1007/s10643-009-0370-8.

Davies, D. (2011). *Child Development - A Practitioner’s Guide*. New York: The Guilford Press. Retirado de <http://www.imd.inder.cu/adjuntos/article/378/Child%20Development%20A%20Practitioner's%20Guide.pdf>.

Esteves, S. (2013). *Fluência na Leitura – da Intervenção à Avaliação*. Viseu: Psicosoma.

Externato “A Ritinha” (s.d.). *Externato A Ritinha*. Retirado de <http://externatoaritinha.com.sapo.pt/>.

Falkenbach, A. P., Diesel, D. & Oliveira, L. C. (2010). O Jogo da Criança Autista nas Sessões de Psicomotricidade Relacional. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, 31(2), 203-214. Retirado de <http://www.revista.cbce.org.br/index.php/RBCE/article/view/706/411>.

Federação Portuguesa de Autismo [FPDA] (s.d.). *Autismo*. Retirado de <http://www.fpda.pt/autismo>.

Fonseca, V. (2001). *Psicomotricidade – Perspectivas Multidisciplinares*. Lisboa: Âncora Editora.

Fonseca, V. (2005). *Desenvolvimento Psicomotor e Aprendizagem*. Lisboa: Âncora Editora.

Fonseca, V. (2007). Dificuldades de Aprendizagem: Na Busca de Alguns Axiomas. *Revista Psicopedagogia*, 24(74), 135-148. Retirado de <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/psicoped/v24n74/v24n74a05.pdf>.

Fonseca, V. (2008). *Dificuldades de Aprendizagem – Abordagem Neuropsicológica e Psicopedagógica ao Insucesso Escolar*. Lisboa: Âncora Editora.

Fonseca, V. (2010). *Manual de Observação Psicomotora*. Lisboa: Âncora Editora.

Freitas, P. M., Cardoso, T. S. G. e Siquara, G. M. (2012). Desenvolvimento da consciência fonológica em crianças de 4 a 8 anos de idade: avaliação de habilidades de rima. *Revista Psicopedagogia*, 29(88), 38-45. Retirado de <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/psicoped/v29n88/06.pdf>.

Frostig, M. (1994). *Programa para el desarrollo de la percepción visual*. Madrid: Editorial Medica Panamericana.

Gispert, C. (1998). *Psicologia Infantil e Juvenil: A primeira Infância*. Lisboa: Oceano-Liarte.

Godoy, D. (2008). Por que ensinar as relações grafema-fonema?. *Revista Psicopedagogia*, 25(77), 109-119. Retirado de <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/psicoped/v25n77/v25n77a03.pdf>.

Gomes, I. e Santos, N. L. (2005). Literacia emergente: «É de pequenino que se torce o pepino!». *Revista da Faculdade de Ciências Humanas e Sociais*, 2, 312-326. <http://hdl.handle.net/10284/671>.

Guedes, C. P. T. R. (2010). *Sinalização das dificuldades de aprendizagem e/ou deficiência mental em crianças da pré-escola e do 1º ciclo, através de dois instrumentos de Victória de la Cruz*. Dissertação de Mestrado em Psicologia Clínica e da Saúde. Faculdade de Ciências Humanas e Sociais: Universidade Fernando Pessoa. <http://hdl.handle.net/10284/1635>.

Hoke, W. E. (1987). *Cognitive Assessment of Average and Superior Children: The Kaufman Assessment Battery for Children Versus The Das Research Battery*. Dissertação de Doutoramento em Filosofia. Texas Tech University. <http://hdl.handle.net/2346/18094>.

Horta, I. V. e Alves Martins, M. (2010). Fricativas e Oclusivas: Que Efeitos no Acesso ao Princípio Alfabético após um Programa de Intervenção na Escrita?. *Actas do VII Simpósio Nacional de Investigação em Psicologia*, 2763-2778 . Universidade do Minho. Retirado de http://cie.ispa.pt/ficheiros/areas_utilizador/user23/vasconcelos_horta_i._alves_martins_m._2010_fricativas_e_oclusivas.pdf.

Horta, I. V. e Alves Martins, M. (2014). Desenvolvimento de competências no pré-escolar: A importância das práticas de escrita inventada. *Revista Psicologia*, 28(1), 41-51. Retirado de <http://www.scielo.mec.pt/pdf/psi/v28n1/v28n1a04.pdf>.

Kail, R. V. (2012). *Children and Their Development*. New Jersey: Pearson Education.

Kaufman, A. S. e Kaufman, N. L. (1983). *Kaufman Assessment Battery for Children*. Minnesota: American Guidance Service.

La Cruz, M. V. (1993). *Provas de Diagnóstico Pré-Escolar*. Lisboa: Cegoc-Tea.

Lapa, P. C. R. (2006). *Contributo da Psicomotricidade no Desenvolvimento Global de um Indivíduo com Dificuldades de Aprendizagem*. Dissertação de Mestrado em Desporto e Educação Física, na área da Reeducação e Reabilitação. Faculdade de Desporto: Universidade do Porto. <http://hdl.handle.net/10216/14732>.

Leal, T., Peixoto, C., Silva, M. e Cadima, J. (2006). Desenvolvimento da literacia emergente: competências em crianças de idade pré-escolar. *Actas do 6.º Encontro*

Nacional (4.º Internacional) de Investigação em Leitura, Literatura Infantil e Ilustração, 1-13. Braga: Universidade do Minho. Retirado de http://magnetesrvk.no-ip.org/casadaleitura/portalpha/bo/documentos/ot_desenvolvimento_literacia_emergent_e_b.pdf.

Levy, S. E., Mandell, D. S. e Schultz, R. T. (2009). Autism. *Lancet*, 374(9701), 1627–1638. doi:10.1016/S0140-6736(09)61376-3.

Lima, R. M. e Colaço, C. S. P. T. F. (2010). Falantes Conscientes, Leitores Competentes. *Exedra Journal*, 245-256. Retirado de <http://www.exedrajournal.com/docs/02/23-ROSAMARIALIMA.pdf>.

Llinares, M. L. e Rodríguez, J. S. (2003). Cresciendo juntos: un acercamiento desde la educación psicomotriz a la personas con espectro autista. *Revista Iberoamericana de Psicomotricidade y Técnicas Corporales*, 3 (2), 11-24. Retirado de http://www.cicep.cl/formacion/apuntes/cap_revista/10.pdf.

Lonigan, C. J., Burgess, S. R. & Anthony, J. L. (2000). Development of Emergent Literacy and Early Reading Skills in Preschool Children: Evidence From a Latent-Variable Longitudinal Study. *Developmental Psychology*, 36(5), 596-613. doi: 10.1037//OOI2-1649.36.5.596.

Lonigan, C. J., Farver, J. M., Phillips, B. M., e Clancy-Menchetti, J. (2011). Promoting the development of preschool children's emergent literacy skills: a randomized evaluation of a literacy-focused curriculum and two professional development models. *Reading and Writing*, 24, 305-337. doi: 10.1007/s11145-009-9214-6.

Lourenço, C. e Alves Martins, M. (2010). Evolução da Linguagem Escrita no Pré-Escolar. *Actas do VII Simpósio Nacional de Investigação em Psicologia*, 2749-2762. Retirado de http://biblioteca.esec.pt/cdi/ebooks/docs/Lourenco_evolucao.pdf.

Lundberg, I., Larsman, P. e Strid, A. (2012). Development of phonological awareness during the preschool year: the influence of gender and socio-economic status. *Read Writ*, 25, 305–320. doi: 10.1007/s11145-010-9269-4.

Mangenot, L. (2012). *Illustration d'une prise en charge psychomotrice en groupe pour un enfant porteur d'autisme*. Dissertação de Licenciatura em Psicomotricidade. Institut de formation en psychomotricite, Faculte de Medecine Toulouse Rangueil: Universite Paul Sabatier. Retirado de <http://www.psychomot.ups-tlse.fr/Mangenot2012.pdf>.

Manolitsis, G. e Tafa, E. (2011). Letter-name letter-sound and phonological awareness: evidence from Greek-speaking kindergarten children. *Reading and Writing*, 24, 27-53. doi: 10.1007/s11145-009-9200-z.

Martins, R., Simões, C., e Brandão, T. (2014). *Regulamento da Unidade Curricular Ramo de Aprofundamento de Competências Profissionais do 2º Ano do Mestrado em Reabilitação Psicomotora*. Cruz Quebrada: Faculdade de Motricidade Humana.

Martorell, G. (2014). *O Desenvolvimento da Criança: do Nascimento à Adolescência*. Porto Alegre: AMGH Editora.

Mata, L. (2008). *A descoberta da escrita*. Lisboa: Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

McLachlan, C. e Arrow, A. (2010). Alphabet and phonological awareness: Can it be enhanced in the early childhood setting?. *International Research in Early Childhood Education*, 1(1), 84-94. Retirado de https://www.google.pt/search?q=Alphabet+and+phonological+awareness%3A+Can+it+be+enhanced+in+the+early+childhood+setting%3F&oq=Alphabet+and+phonological+awareness%3A+Can+it+be+enhanced+in+the+early+childhood+setting%3F&aqs=chrome..69i57.713j0j4&sourceid=chrome&es_sm=122&ie=UTF-8.

Ministério da Educação (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Retirado de http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/orientacoes_curriculares_pre_escolar.pdf.

Ministério da Educação (s.d.). *As Metas na Educação Pré-Escolar*. Retirado de http://www.dgidc.min-edu.pt/educacaoinfancia/data/educacaoinfancia/Documentos/metas_pre_escolar.pdf.

National Center for Learning Disabilities [NCLD] (2014). *The State of Learning Disabilities*. Retirado de <https://www.nclld.org/wp-content/uploads/2014/11/2014-State-of-LD.pdf>.

National Institute of Mental Health (2011). *A Parent's Guide to Autism Spectrum Disorder*. Retirado de http://www.nimh.nih.gov/health/publications/a-parents-guide-to-autism-spectrum-disorder/parent-guide-to-autism_142451.pdf.

National Joint Committee on Learning Disabilities [NJCLD] (1990). *Definition of Learning Disabilities*. Retirado de <http://www.idonline.org/pdfs/njclld/NJCLDDefinitionofLD.pdf>.

Neto, F. R., Almeida, G. F., Caon, G., Ribeiro, J., Caram, J. A. e Piucco, E. C. (2007). Desenvolvimento Motor de Crianças com Indicadores de Dificuldades na Aprendizagem Escolar. *Revista Brasileira Ciência e Movimento*, 15(1), 45-51. Retirado de <http://portalrevistas.ucb.br/index.php/RBCM/article/viewFile/729/732>.

Neto, F. R., Amaro, K. N., Prestes, D. B. & Arab, C. (2011). O Esquema Corporal de Crianças com Dificuldades de Aprendizagem. *Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*, 15(1), 15-22. Retirado de <http://www.scielo.br/pdf/pee/v15n1/02.pdf>.

Oliveira, G. (2009). Autismo - Cuidados Primários de Saúde. *Revista Portuguesa de Clínica Geral*, 25, 688-695. Retirado de <http://www.rpmgf.pt/ojs/index.php?journal=rpmgf&page=article&op=view&path%5B%5D=10695&path%5B%5D=10431>.

Oliveira, T. R. (2010). *A Intervenção Precoce no Autismo e Trissomia 21: Orientações para Boas Práticas de Intervenção*. Dissertação de Mestrado em Psicologia da Educação, Desenvolvimento e Aconselhamento. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação: Universidade de Coimbra. Retirado de <https://estudogeral.sib.uc.pt/bitstream/10316/14233/1/A%20interven%C3%A7%C3%A3o%20precoce%20no%20Autismo%20e%20Trissomia%2021.pdf>.

Palacios, J., Cubero, R., Luque, A. e Mora, J. (2004). Desenvolvimento Físico e Psicomotor Depois dos Dois Anos. In C. Coll, A. Marchesi e J. Palacios. *Desenvolvimento Psicológico e Educação: Psicologia Evolutiva* (pp. 127-141). Porto Alegre: Artmed.

Papalia, D. E., Olds, S. W. e Feldman, R. D. (2006). *Desenvolvimento Humano*. São Paulo: Artmed.

Peres, C. G., Serrano, J. J. e Cunha, A. C. (2009). *Desenvolvimento Infantil e Habilidades Motoras (Uma Sistematização)*. Viseu: Vislis Editores.

Pestun, M. S. V., Omote, L. C. F., Barreto, D. C. M. e Matsuo, T. (2010). Estimulação da consciência fonológica na educação infantil: prevenção de dificuldades na escrita. *Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*, 17(1), 95-104. Retirado de <http://www.scielo.br/pdf/pee/v14n1/v14n1a11.pdf>.

Piasta, S. B. e Wagner, R. K. (2010b). Learning Letter Names and Sounds: Effects of Instruction, Letter Type, and Phonological Processing Skill. *Journal of Experimental Child Psychology*, 105(4), 324-344. doi:10.1016/j.jecp.2009.12.008.

Piasta, S. B. e Wagner, R. W. (2010a). Developing Early Literacy Skills: A Meta-Analysis of Alphabet Learning and Instruction. *Reading Research Quarterly*, 45(1), 8-38. doi:10.1598/RRQ.45.1.2.

Puranik, C. S. e Lonigan, C. J. (2012). Name-writing proficiency, not length of name, is associated with preschool children's emergent literacy skills. *Early Childhood Research Quarterly*, 27, 284-294. doi:10.1016/j.ecresq.2011.09.003.

Purpura, D. J., Hume, L. E., Sims, D. M. e Lonigan, C. L. (2011). Early literacy and early numeracy: The value of including early literacy skills in the prediction of numeracy development. *Journal of Experimental Child Psychology*, 110, 647-658. doi:10.1016/j.jecp.2011.07.004.

Ramos, C., Nunes, T. e Sim-Sim, I. (2004). A relação entre a consciência fonológica e as conceptualizações de escrita em crianças dos 4 aos 6 anos de idade. *Da Investigação às Práticas - Estudos de Natureza Educacional*, 1, 13-33. <http://hdl.handle.net/10400.21/615>.

Reis, A., Faísca, L., Castro, S. L. e Petersson, K. M. (2010). Preditores da Leitura ao Longo da Escolaridade: Alterações Dinâmicas no Papel da Consciência Fonológica e da Nomeação Rápida. *Actas do VII Simpósio Nacional de Investigação em Psicologia*, 3117-3132. <http://hdl.handle.net/10400.1/4879>.

Rodrigues, G. A. (2013). Metodologias específicas de Intervenção Psicomotora nas Dificuldades de Aprendizagem na Matemática. Dissertação de Mestrado em Reabilitação Psicomotora. Faculdade de Motricidade Humana: Universidade Técnica de Lisboa. <http://hdl.handle.net/10400.5/5633>.

Santos, A. I. e Alves Martins, M. (2014). Conceções dos educadores portugueses sobre a linguagem escrita: um estudo de caso. *Revista de estudios e investigación en psicología y educación*, 1(1), 26-34. Retirado de <https://repositorio.uac.pt/bitstream/10400.3/3418/1/Conce%C3%A7%C3%B5es%20dos%20Educadores...%20Ana%20Isabel%20Santos.pdf>.

Santos, M. C. (2013). *Problemas de Saúde Mental em Crianças e Adolescentes – Identificar, Avaliar e Intervir*. Lisboa: Edições Sílabo.

Silva, A. C. (1996). Avaliação de competências fonológicas em crianças portuguesas de idade pré-escolar. *Análise Psicológica*, 4(14), 553-561. Retirado de http://repositorio.ispa.pt/bitstream/10400.12/3205/1/AP_1996_4_553.pdf.

Silva, A. C. (2008). Bateria de Provas Fonológicas. Lisboa: Instituto Superior de Psicologia Aplicada.

Sim-Sim, I. (2010). Pontes, desníveis e sustos na transição entre a educação pré-escolar e o 1º ciclo da educação básica. *Exedra Journal*, 111-118. Retirado de http://www.exedrajournal.com/docs/02/10-Inessim_sim.pdf.

Sim-Sim, I. (2014). *Avaliação da Linguagem Oral: um contributo para o conhecimento do desenvolvimento linguístico das crianças portuguesas*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Sim-Sim, I., Silva, A. C. e Nunes, C. (2008). *Linguagem e Comunicação no Jardim-de-Infância*. Lisboa: Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular. Retirado de http://www.cfae-minerva.edu.pt/pdf/2015/Gulbenkian/Conhecimento_L%C3%ADngua.pdf.

Skibbe, L. E., Connor, C. M., Morrison, F. J. e Jewkes, A. M. (2011). Schooling effects on preschoolers' self-regulation, early literacy, and language growth. *Early Childhood Research Quarterly*, 26, 42-49. doi:10.1016/j.ecresq.2010.05.001t.

Teixeira, S. C. F. (2014). *Intervenção Psicomotora nas Perturbações do Espectro do Autismo na APPDA-Lisboa*. Relatório de Estágio de Mestrado em Reabilitação Psicomotora. Faculdade de Motricidade Humana: Universidade de Lisboa. <http://hdl.handle.net/10400.5/6421>.

Ukrainetz, T. A., Nuspl, J. J., Wilkerson, K. e Beddes, S. R. (2011). The effects of syllable instruction on phonemic awareness in preschoolers. *Early Childhood Research Quarterly*, 26, 50-60. doi:10.1016/j.ecresq.2010.04.006.

Vieira, C. M. R. (2006). *Estudo exploratório da vulnerabilidade para as Dificuldades de Aprendizagem numa amostra da população pré-escolar da região de Lisboa*. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Psicologia da Universidade de Santiago de Compostela.

Vilar, C. E. C. (2010). *Dificuldades de Aprendizagem e Psicomotricidade - Estudo comparativo e correlativo das competências de aprendizagem académicas e de factores psicomotores de alunos do 2º e 4º ano do ensino básico, com e sem dificuldades na aprendizagem*. Dissertação de Mestrado em Reabilitação Psicomotora. Faculdade de Motricidade Humana: Universidade Técnica de Lisboa. Retirado de <https://www.repository.utl.pt/bitstream/10400.5/2828/1/Mestrado%20Dificuldades%20de%20Aprendizagem%20e%20Psicomotricidade.pdf>.

Warmington, M. e Hulme, C. (2012), Phoneme Awareness, Visual-Verbal Paired-Associate Learning, and Rapid Automatized Naming as Predictors of Individual Differences in Reading Ability. *Scientific Studies of Reading*, 16(1), 45-62, doi: 10.1080/10888438.2010.534832.

Whitehurst, G. J. e Lonigan, C. J. (1998). Child Development and Emergent Literacy. *Child Development*, 69(3), 848-872. Retirado de <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/9680688>.

Wisconsin Child Welfare Training System (s.d.). *Developmental Stages of Infants and Children*. Retirado de <http://wcwpds.wisc.edu/childdevelopment/resources/CompleteDevelopmentDetails.pdf>.

ANEXOS

Anexo A – Exemplo de Relatório de Avaliação Psicopedagógica



Relatório de Avaliação Psicopedagógica

Nome: JB	Data de Nascimento: X-X-2009
Sala: Jasmins	Educadora: Isabel Pereira
Data da Avaliação: Janeiro 2015	Idade: 6 anos

A Avaliação Psicopedagógica é realizada às crianças que se encontram no final da Educação Pré-Escolar, tendo como objetivo analisar as competências e conhecimentos essenciais para o sucesso no ensino formal no próximo ano letivo. Compreende três áreas principais: as Provas de Diagnóstico Pré-Escolar e um Protocolo de Avaliação das áreas da leitura/escrita e matemática, elaborado pela instituição com base nas Metas do Pré-Escolar definidas pelo Ministério da Educação e uma avaliação emocional.

1. Provas de Diagnóstico Pré-Escolar

As Provas de Diagnóstico Pré-Escolar, da autoria de M^a Victoria de la Cruz, são constituídas por sete áreas – Conceitos Verbais, Conceitos Quantitativos, Memória Auditiva, Perceção Visual: Constância da Forma, Posição no Espaço, Orientação Espacial e Coordenação Visuo-Motora. Estas têm como objetivo primordial avaliar as aptidões básicas essenciais para a aprendizagem escolar, permitindo verificar a maturidade da criança para adquirir a capacidade de leitura, escrita e cálculo.

Os percentis (obtidos na normalização do instrumento para a população portuguesa) dos resultados alcançados pela JB encontram-se seguidamente apresentados, sendo considerados adequados à faixa etária resultados compreendidos entre 50 e 99. Através da tabela seguinte verifica-se que a JB apresenta um percentil adequado ao que seria esperado para a sua faixa etária nas áreas avaliadas, com exceção das áreas da memória auditiva e da orientação espacial.

Conceitos Verbais	Conceitos Quantitativos	Memória Auditiva	Constância da Forma	Posições no Espaço	Orientação Espacial	Coordenação Visuo-Motora	Total
50	55	35	80	55	45	89	50

2. Linguagem Oral e Abordagem à Escrita

Ao nível da área da lecto-escrita a JB já apresenta consciência fonológica, segmenta palavras e identifica palavras que começam/acabam com o mesmo som, contudo ainda com algumas dificuldades. Reconhece e reproduz ainda poucas letras do alfabeto o que dificulta a sua progressão nesta área. Faz distinção entre letras e números. É capaz de escrever o seu nome e de fazer leitura global de algumas palavras (ex. coca-cola). Ainda não apresenta critérios linguísticos.

3. Matemática

Na área da matemática a JB conta até 27, reconhece os números escritos até 13 e é capaz de os reproduzir até ao 11. Ao nível da manipulação de números, conta para trás desde o 5, apresentando ainda dificuldades na realização de adições e subtrações simples. É capaz de fazer classificação e ordenação, mas não conservação de quantidades. Reconhece e desenha figuras geométricas.

Compreende a noção de padrão/sequência. Tem adquirido o conceito de comprimento, mas não de massa.

4. Visão

Escala de Acuidade Visual de Armaignac: Olho direito – 10/10 | Olho esquerdo – 10/10

5. Avaliação Emocional

A JB é uma criança tranquila, que apresenta alguma inibição inicial, conseguindo posteriormente estabelecer relações interpessoais adequadas. Já participa nas atividades de grupo, tendo efetuado uma evolução muito positiva a este nível. É autónoma nas tarefas da sala e investe na realização dos trabalhos, denotando ainda alguma insegurança.

Projeto Transições

Após a análise dos resultados, considerou-se pertinente que a JB integrasse o Projeto Transições, dinamizado pela estagiária de Mestrado de Reabilitação Psicomotora, com o objetivo de desenvolver as competências de literacia emergente consideradas fundamentais para o sucesso académico no 1º ciclo. Este projeto decorreu uma vez por semana com a duração de 50 minutos, perfazendo o total de 8 sessões, em pequenos grupos. Com a participação neste Projeto verificaram-se melhoria nas competências académicas ao nível da lecto-escrita – a JB registou um aumento na capacidade de reconhecer e reproduzir letras e na sua consciência fonológica, considerando-se benéfica a integração no referido Projeto.

A JB beneficiou, ainda, de um programa de intervenção, com a frequência de uma vez por semana, com o objetivo de estimular as capacidades de orientação espacial, perceção visual e coordenação visuo-motora, consideradas de grande relevância no processo de aprendizagem. A JB revelou-se empenhada e interessada no decorrer das sessões tendo-se verificado progressos ao nível das áreas referidas.

Conclusões

A JB é uma criança alegre e comunicativa que apresenta um desenvolvimento adequado à sua faixa etária possuindo globalmente capacidades e competências que lhe permitem iniciar uma aprendizagem formal com sucesso.

Carcavelos, Junho de 2015


Filomena Santos Silva
(Psicóloga)

Rafaela Sequeira
(Psicomotricista Estagiária)

**Anexo B – Planeamento das Sessões de Literacia Emergente do Projeto
Transições**

Planeamento das Sessões de Literacia Emergente do Projeto Transições

Nº Sessão	Dia/ Duração	Objetivos	Atividades	Material
1º	2, 3 e 5 Março	<ul style="list-style-type: none"> - Sensibilizar as crianças para as funcionalidades da leitura e da escrita; - Estimular o gosto e o interesse das crianças pela aprendizagem da leitura e da escrita; 	<ul style="list-style-type: none"> - Explicar às crianças em que consistem estas sessões e os seus objetivos; - Questionar as crianças sobre onde podemos encontrar a escrita no nosso dia-a-dia, em que contextos/situações; - Questionar as crianças acerca da utilidade e das funções da escrita (Que coisas podemos escrever? Com que forma/aspecto? Com que objetivo? Quais as diferenças/semelhanças?); - Mostrar às crianças exemplos de diferentes suportes de escrita – notícia de jornal, receita culinária, manual de instruções, folheto promoções supermercado, livro de histórias, recado, carta, pacote de algum alimento, etc.), e perguntar o que é, explorando as diferenças e semelhanças entre eles (objetivo, forma, tamanho, conteúdo); - Construir um placard (em cartolina) com as funções da escrita e com a colagem de alguns exemplos. 	<ul style="list-style-type: none"> - Diversos suportes de escrita (jornal, livro de histórias, receita culinária, pacote alimentos, etc.) - Cartolinas - Canetas - Cola
2º	9, 10 e 12 Março	<ul style="list-style-type: none"> - Promover a relação entre a oralidade e a escrita; - Estimular o interesse das crianças pela leitura e escrita; - Estimular a capacidade de criar histórias e a criatividade; - Estimular a consciência sintática (frase, palavra e letra); 	<ul style="list-style-type: none"> - Mostrar às crianças cartões com imagens e pedir às crianças que os organizem numa sequência lógica e, posteriormente, através deles, em grupo, inventem uma história. Colar as imagens numa cartolina e escrever a história dita pelas crianças ao lado das imagens; - Mostrar as crianças diversos cartões (diversos) representativos de textos, frases, palavras e letras e trabalhar as diferenças entre eles. De seguida, trabalhar estas noções na história construída no início da sessão. Pedir a cada criança que diga uma frase, uma palavra e uma letra. 	<ul style="list-style-type: none"> - Cartões de uma história - Cartolinas - Canetas - Cola - Cartões com textos, frases, palavras e letras

Nº Sessão	Dia/ Duração	Objetivos	Atividades	Material
3º	16, 17 e 19 Março	- Promover a capacidade de identificar e produzir rimas;	<ul style="list-style-type: none"> - Questionar as crianças sobre o que são rimas, e de seguida pedir/dar exemplos; - Fazer o “jogo das rimas” (imagens da Revista da Criança). Dispor os cartões com as imagens na mesa. As crianças, uma a uma, retira um dos cartões e de seguida tem de fazer a correspondência do cartão que tirou com outro (da mesa) que rime com o seu (exemplificar primeiro); - Jogo “caminho das rimas”. É feita numa cartolina um tabuleiro de jogo, com diversas imagens (semelhante ao apresentado na figura ao lado). Cada criança, à vez, lança um dado e anda o número de casas correspondentes. Após chegar à casa correspondente, a criança deverá dizer uma palavra que rime com a palavra da imagem que lhe saiu (deve-se ter o cuidado de não permitir repetição de rimas). Se as crianças não souberem podem pedir ajuda aos colegas; - Atividade dos “números a rimar” – ler conjunto de rimas com os números. 	<ul style="list-style-type: none"> - Dado - Jogo “caminho das rimas” exemplo: 
4º	23, 24 e 26 Março	- Promover a capacidade de identificar e produzir rimas;	<ul style="list-style-type: none"> - Jogo “loto das rimas” – cada criança tem um tabuleiro do jogo. A técnica tira um cartão e lê a palavra do mesmo. A criança que tiver o cartão base com o som da imagem tirada pela técnica deve dizer e colocar o cartão no seu tabuleiro, fazendo a correspondência entre a palavra escrita no cartão e a mesma palavra escrita no tabuleiro. Ganha a criança que primeiro preencher todo o seu tabuleiro; - Em roda, a técnica atira uma bola para uma criança e diz uma palavra, esta deve receber a bola (com as duas mãos) e antes de mandar a bola para outro colega deve dizer uma palavra que rime com a palavra dita pela técnica. As crianças devem ir passando a bola entre elas dizendo uma palavra que rime com a palavra dita pelo colega anterior. Caso seja notória muita dificuldade, pode-se pedir que as crianças ao receberem a bola digam uma palavra que rime com a dita pelo colega anterior, e que ao enviarem a bola digam uma palavra à sua escolha, para que o colega que a receber diga uma palavra que rime com esta (e assim existir a possibilidade de treinar mais sons). 	<ul style="list-style-type: none"> - Jogo “caminho das rimas - Bola

Nº Sessão	Dia/ Duração	Objetivos	Atividades	Material
30 e 31 Março e 2 Abril - Férias da Páscoa				
5º	7 e 9 Abril	<ul style="list-style-type: none"> - Relembrar a noção de rima; - Desenvolver a consciência silábica; - Desenvolver a capacidade de representação gráfica das sílabas; 	<ul style="list-style-type: none"> - Dar a cada criança uma ficha sobre as rimas. São apresentadas imagens e as crianças têm de pintar os desenhos das palavras que rimam da mesma cor; - São colocados num saco diversos cartões com imagens. Pede-se a cada criança, uma a uma, que retire um cartão do saco e que diga o que é e quantas sílabas tem essa palavra, batendo uma palma por cada sílaba; - De seguida, (tirando igualmente cartões de um saco) as crianças têm que saltar o número de vezes de sílabas que a palavra tem (as crianças podem iniciar a atividade todas ao mesmo nível numa marca desenhada no chão). 	<ul style="list-style-type: none"> - Fichas - Cartões com imagens - Saco
6º	13, 14 e 16 Abril	<ul style="list-style-type: none"> - Desenvolver a consciência silábica; 	<ul style="list-style-type: none"> - Dar um conjunto de imagens à crianças as quais ela tem de colocar numa cartolina (com três colunas – para 2, e 3 e 4 sílabas) consoante o numero de sílabas da palavra (programa de consciência fonológica); - Dar uma ficha a cada criança com um conjunto de imagens e um espaço por baixo de cada uma delas. As crianças deverão inicialmente bater uma palma por cada sílaba, de seguida deverão fazer uma bola ou uma cruz por cada sílaba que a palavra tenha (representação gráfica do número de sílabas – poderão ainda fazer o algarismo correspondente). 	<ul style="list-style-type: none"> - Cartolina - Cartões com imagens - Fichas

Nº Sessão	Dia/ Duração	Objetivos	Atividades	Material
7º	20, 21 e 23 Abril	- Desenvolver a consciência silábica e fonêmica;	<ul style="list-style-type: none"> - Atividade a realizar sentados em roda. Apresenta-se às crianças uma folha com diversos animais e pergunta-se o nome de cada um. Depois, um de cada vez, retira de um saco um cartão com um dos animais da folha, que não deve mostrar a nenhum colega. Depois, as restantes crianças vão fazendo perguntas de forma a tentar adivinhar qual é o animal (se é grande ou pequeno, a sua cor, o que come, etc.), às quais a criança deve responder apenas sim ou não. A criança que adivinhar o nome do animal deve dizer quantas sílabas tem essa palavra e quais são. Depois a técnica questiona: “como ficaria o nome deste animal se tirássemos a 1ª sílaba? E de tirássemos a última? E de disséssemos duas vezes a 1ª sílaba? E se fosse a última?”. De seguida pede-se às crianças para imitar o animal (a forma como anda, os sons que fazem, etc.) Repetir a atividade com os restantes animais; - Dizer algumas palavras como se houvesse eco (repetir o último som) – a técnica diz uma palavra e pede que as crianças a digam com eco. 	- Cartões com animais
8º	27, 28 e 30 Abril	- Desenvolver a capacidade de identificar e reproduzir as letras do alfabeto;	<ul style="list-style-type: none"> - Introdução à identificação e reprodução das letras – o que são/ quantas são; - É apresentado às crianças o “dicionário das letras”, i.e., uma letra e uma imagem que comece por essa mesma letra. Fala-se de cada uma das letras e pede-se a cada criança que diga uma palavra começada por cada uma das letras (não repetir palavras); - São dadas letras de madeira/plástico às crianças, com as quais estas têm de escrever o seu nome – exploração das diferenças de tamanhos entre os nomes, das letras comuns/diferentes; - Cada criança escolhe 4 letras (preferencialmente diferentes das do seu nome) e reproduz as letras que escolheu numa folha. De seguida, faz um desenho de algo que comece por cada uma das letras que representou. 	<ul style="list-style-type: none"> - “Dicionário das letras” - Letras de madeira/plástico - Folhas brancas - Lápis e canetas
9º	4, 5 e 7 Maio	- Desenvolver a capacidade de identificar e reproduzir as letras do alfabeto;	<ul style="list-style-type: none"> - Passar o vídeo do “Panda vai à Escola - O Alfabeto Dos Animais”; - São dispostas na mesa diversas imagens. Cada criança tem de procurar e separar as imagens em que primeira letra seja a mesma do seu nome; 	<ul style="list-style-type: none"> - Vídeo - Imagens - Plasticina

			- Reproduzir letras do alfabeto com plasticina e com palhinhas.	- Palhinhas
Nº Sessão	Dia/ Duração	Objetivos	Atividades	Material
10º	11, 12 e 14 Maio	- Desenvolver a capacidade de identificar e reproduzir as letras do alfabeto;	<p>- Reproduzir letras do alfabeto com o corpo – uma criança tenta reproduzir (de forma livre) uma letra à sua escolha (ou dita pela técnica) com o corpo, e os restantes colegas tem de adivinhar e dizer uma palavra que comece por essa letra (de uma categoria, ex. comida);</p> <p>- Uma criança escolhe uma letra e desenha-a nas costas de um colega com o dedo, e este tem de adivinhar a letra que o colega desenhcou, reproduzi-la num papel e dizer uma palavra que comece por essa letra (pode-se pedir palavras por categorias, ex. animais). Pode-se fazer o mesmo, mas em vez de ser nas costas ser na palma da mão (olhos fechados).</p>	---
11º	18, 19 e 21 Maio	- Desenvolver a capacidade de associação grafema-fonema (consciência fonémica)	<p>- Explorar com as crianças os fonemas que as letras podem ter;</p> <p>- Sentados em círculo pedir às crianças que reproduzam onomatopeias (de um objeto ou situação – ex. silêncio – ch ch ch, fantasma – u u u, mosquito z z z z);</p> <p>- Apresentar uma imagem com uma imagem (ex. avião), e perguntar:</p> <ul style="list-style-type: none"> • O que é isto? (dizer um aaaaaavião) • Qual o som por que começa esta palavra? • Qual é a letra que dá esse som? <p>Fazer o mesmo para as restantes letras, começando pelas vogais;</p> <p>- Apresentar uma ficha com diversas imagens. As crianças devem dizer as palavras, prolongando o som inicial. De seguida têm de pintar as que começam pelo som /a/ de vermelho, pelo som /e/ de azul, etc;</p> <p>- Mostrar imagens às crianças e perguntar:</p> <ul style="list-style-type: none"> → O que é isto? (ex.sapato) → Quantas sílabas tem? (3: sa-pa-to). → Se a sapato tirarmos “sa”, o que fica? (ex. pato) (sílabas inicial) <p>Repetir o mesmo com outras palavras. Fazer o mesmo mas retirando a sílaba final (prolongar o som final). Fazer com uma criança de cada vez (poder-se-á pedir para fazerem o desenho da palavra que fica).</p>	<p>- Fichas</p> <p>- Cartões com imagens</p>

Nº Sessão	Dia/ Duração	Objetivos	Atividades	Material
12ª	25, 26 e 28 Maio	- Desenvolver a capacidade de associação grafema-fonema (consciência fonémica)	<ul style="list-style-type: none"> - Dizer, uma a uma, um conjunto de palavras às crianças que contenha um determinado fonema. As crianças têm de colar essa palavra numa cartolina no sítio correspondente consoante esse fonema se encontre no meio, no final ou no início da palavra; - “Percurso das palavras” - colocam-se um conjunto de cartões com imagens no chão. A criança deve escolher uma dessas imagens e dizer em voz alta para os restantes colegas. De seguida tem de contornar um conjunto de objetos (ex. cones) até chegar a um local onde se encontram cartões com as palavras escritas (das imagens anteriores). A criança tem de apanhar o cartão com a palavra da imagem que escolheu anteriormente. De seguida deve rebolar num colchão, e ao chegar ao final deve dizer o número de sílabas que a palavra tem, e dar o número de saltos correspondentes. Seguidamente tem de andar pé ante pé por uma linha desenhada no chão, até chegar a um local onde estão números de plástico, e tem de apanhar o número corresponde à quantidade de sílabas da palavra que escolheram. No final do percurso devem tentar reproduzir cada um dos fonemas isoladamente (ex. gato – g, a, t, u); - Explorar com as crianças a escrita de algumas palavras (verificar se possuem critérios de escrita alfabética). Fazer a atividade em grupo, com cada criança a partilhar as suas ideias. 	<ul style="list-style-type: none"> - Cartolina com três divisões - Cartões com imagens - Cones - Cartões com as palavras - Colchão - Fita - Números de plástico/madeira - Folhas brancas - Canetas
13ª	1, 2 e 4 Junho		<ul style="list-style-type: none"> - Despedida das crianças; - Reavaliação. 	- Folhas de registo da avaliação

Nota: As crianças das sessões do dia 6 de Abril serão integradas nas sessões do dia 7 e 9, dado a escola estar encerrada para férias da Páscoa.

**Anexo C – Alterações ao Planeamento das Sessões de Literacia
Emergente do Projeto Transições**

Alterações ao Planeamento das Sessões de Literacia Emergente do Projeto Transições

Foram realizadas as seguintes alterações ao planeamento:

- **1ª sessão** (2,3 e 5 de Março) – decorreu sem alterações;
- **2ª sessão** (23,24 e 26 de Março) – realizaram-se as atividades planeadas e as duas primeiras atividades da 3ª sessão;
- **3ª sessão** (7 e 9 de Abril) – foi repetido o “jogo das rimas” e realizadas as duas últimas atividades planeadas para esta sessão;
- **4ª sessão** (13,14 e 16 de Abril) – foi realizado o jogo “loto das rimas” e, utilizando os mesmo cartões deste jogo, foi feita a atividade seguinte: os cartões são colocados misturados e virados para baixo, em cima da mesa. As crianças, uma a uma, tiram uma imagem, identificam-a e devem dizer o número de sílabas que a palavra tem, batendo uma palma por cada sílaba. A técnica exemplifica primeiro.
- **5ª sessão** (20, 21 e 23 de Abril) – foi realizado o planeamento previsto para a 6ª sessão;
- **6ª sessão** (28 e 30 de Abril) – foi realizado o planeamento previsto para a 7ª sessão;
- **7ª sessão** (4,5 e 7 de Maio) – foi realizado o planeamento previsto para a 8ª sessão;
- **8ª sessão** (18, 19 e 21 de Maio) – foram realizadas as seguintes atividades:
 - Jogo de mesa com as letras (revista “Coisas de Criança”). Para este jogo é necessário o poster do jogo e dois dados. As crianças, uma a uma, lançam o dado e percorrem com a sua marca (peão) o número de casas correspondentes ao valor indicado pelo dado, tendo que dizer uma palavra que comece pela letra da casa onde calhou o seu peão;
 - Dispor na mesa, viradas para baixo, diversos cartões com imagem. Cada criança retira 8 cartões. A técnica retira, de um saco, uma letra (de plástico) e questiona as crianças que letra é. De seguida, questiona quem tem imagens de palavras que começam por aquela letra. Agrupam-se as imagens pelas letras pelas quais começam. Faz-se o mesmo para as restantes letras.
- **9ª sessão** (25, 26 e 28 de Maio) – reavaliação.

**Anexo D – Fotografias de Algumas Sessões de Literacia Emergente do
Projeto Transições**

Fotografias de Algumas Sessões de Literacia Emergente do Projeto Transições

2º Sessão – Criação de uma história com sequência de imagens e “Jogo das Rimas”



O Ângelo ficou doente

1 3 3 4 5

O Ângelo estava a dormir. Depois o menino ficou doente e a mãe foi medir a febre, com um termómetro.

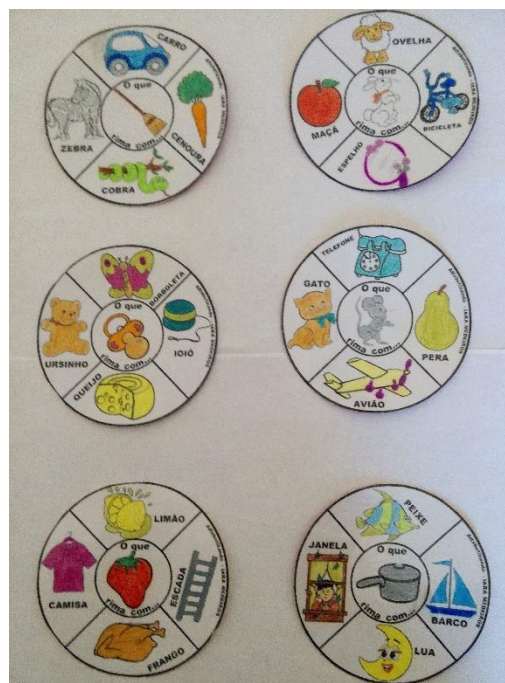
De seguida a mãe deu de comer ao Ângelo. O comer foi uma sopinha.

A mãe telefonou ao médico e levou o Ângelo ao hospital.

O menino ficou bom e voltou para casa.

MIGUEL
ID13

14-3-2015



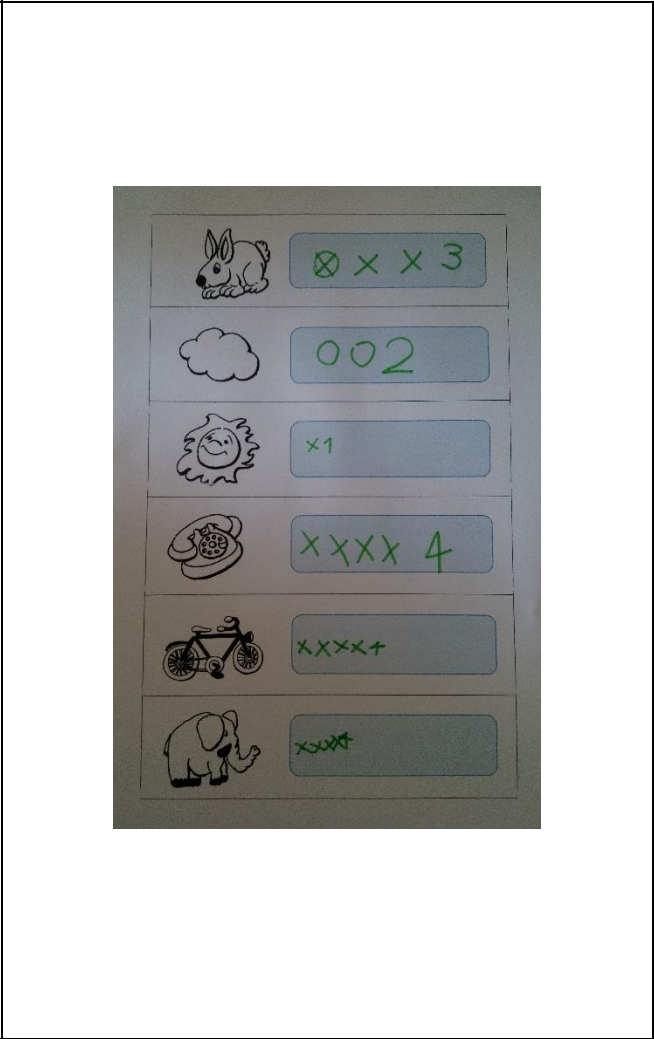
3º Sessão – Jogo “Caminho das Rimas”



4º Sessão – Jogo “Loto das Rimas”



5º Sessão – Atividades de Divisão Silábica



7º Sessão – “Dicionário das Letras” e Atividade com as letras



8º Sessão – “Jogo das Letras” e Abecedário



Anexo E – Plano de Sessão Tipo

CCF Creche e Jardim-de-Infância “O Botãozinho”

Nº Sessão: 5 (dias 20, 21 e 23 de Abril);

Objetivo Geral: Desenvolver as competências de literacia emergente;

Objetivo Específico: Desenvolver a consciência silábica;

Objetivos Operacionais Intermediários:	Atividade	Tempo	Material	Estratégias	Processos de Controlo
- Promover a capacidade de refletir sobre os conteúdos trabalhados;	Relembrar atividades realizadas na sessão anterior, assim como os conhecimentos adquiridos;	5'	---	Dar algumas pistas (e.g. material utilizado);	Pedir para explicarem quais as atividades realizadas na sessão anterior;
- Promover a capacidade de segmentar palavras em sílabas e de identificar a quantidade de sílabas das palavras, fazendo associação ao respetivo número;	Dar um conjunto de imagens às crianças, as quais têm de as colocar numa cartolina (com três colunas – para 2, e 3 e 4 sílabas) consoante o número de sílabas da palavra (programa de consciência fonológica);	20'	- Cartolina com 3 colunas; - Cartões com imagens;	Ajuda verbal;	Questionar a criança quanto ao número de sílabas da palavra, pedindo-lhe para fazer a segmentação silábica;
- Promover a capacidade de representar graficamente o número de sílabas das palavras, desenhando um risco/uma cruz por cada uma das sílabas;	- Dar uma ficha a cada criança com um conjunto de imagens e um espaço por baixo de cada uma delas. As crianças deverão inicialmente bater uma palma por cada sílaba, de seguida deverão fazer uma bola ou uma cruz por cada sílaba que a palavra tenha (representação gráfica do número de sílabas – poderão ainda fazer o algarismo correspondente);	20'	- Ficha com imagens;	Ajuda verbal;	Questionar a criança quanto ao número de sílabas da palavra, pedindo-lhe para fazer a segmentação silábica.

**Anexo F – Planeamento das Sessões de Orientação Espacial, Perceção
Visual e Coordenação Visuo-Motora do Projeto Transições**

Planeamento das Sessões de Orientação Espacial, Perceção Visual e Coordenação Visuo-Motora do Projeto Transições

Nº Sessão	Dia/ Duração	Objetivos	Atividades	Material
1º	12 Março	<ul style="list-style-type: none"> - Consolidação da lateralidade (direita/esquerda), no próprio e no outro 	<ul style="list-style-type: none"> - Verificar a capacidade de reconhecimento das crianças da noção de direita e esquerda (sentados em roda diálogo acerca do reconhecimento do lado direito e esquerdo); - Colocar uma fita na mão direita das crianças, de forma a auxiliar o reconhecimento da mesma no decorrer da sessão; - Sentados em roda, pedir às crianças que vão fazendo as ações que a técnica indicar (jogo do rei manda com indicações) – ex: levantar o braço direito, bater no chão com o pé esquerdo, tocar na orelha esquerda, tocar na boca com a mão esquerda, tocar na orelha esquerda com a mão direito, cruzar perna esquerda por cima da perna direita (ir complexificando em função do grupo); - As crianças deverão manter um balão no ar, sem o deixar cair ao chão, tocando apenas neste com a parte do corpo indicada pela técnica (ex. mão esquerda). 	<ul style="list-style-type: none"> - Fita - Balão
2º	19 Março	<ul style="list-style-type: none"> - Consolidação da lateralidade (direita/esquerda), no próprio e no outro - Desenvolver a noção dos diversos conceitos espaciais 	<ul style="list-style-type: none"> - Relembrar as atividades realizadas na sessão anterior e os conceitos de direita e esquerda; - Recolocar uma fita na mão direita das crianças (caso se considere ainda pertinente); - Atividade de orientação espacial com música – colocar uma música, durante a qual as crianças deverão deslocar-se livremente pelo espaço ao som da música. Quando a música parar estas têm de se dirigir para o local indicado pelo técnico (ex. à frente da mesa, junto à porta, por baixo da mesa) para depositar os objetos apanhados. - Percurso psicomotor: <ol style="list-style-type: none"> 1. Colocar setas no chão indicando o percurso que as crianças devem realizar (caminhar sobre/ao lado das setas de acordo com a direção das mesmas); 2. Distribuir arcos no chão para os quais as crianças devem saltar para dentro; 3. Contornar cones; 4. Saltar ao pé coquinho sobre uma linha desenhada no chão (direito ou esquerdo – indicado pelo técnico) No fim da realização do trajeto as crianças deverão verbalizar o mesmo, indicando as diferentes noções espaciais experienciadas (ex.: andei em cima das setas, saltei para dentro dos arcos....); - Relaxação corporal - modelação do corpo. 	<ul style="list-style-type: none"> - Fita - Música - Setas de cartolina - Arcos - Cones - Fita

Nº Sessão	Dia/ Duração	Objetivos	Atividades	Material
3º	26 Março	- Desenvolver a noção dos diversos conceitos espaciais	<ul style="list-style-type: none"> - Entregar a cada criança uma folha com o desenho de 4 objetos de referência definidos em conjunto com a criança (ex. cadeira, mesa, colchão, brinquedo) e com um percurso (diferente para cada criança) por entre esses objetos, e pedir à criança que ande de acordo com o percurso representado na folha. De seguida, pedir que estas andem livremente pelo espaço junto àqueles objetos e que posteriormente desenhem numa nova folha (que apenas contém os objetos de referência) o percurso realizado; - Ditado espacial: dar um conjunto de indicações às crianças que estas deverão realizar (ex. coloca a caneta de cima da mesa, o livro no chão e vira-te para a porta). Começar-se-á com duas ordens de cada vez e, posteriormente, aumentar-se-á para 3 e 4 ordens sucessivas; - Percurso psicomotor: As crianças deverão deslocar-se colocando as mãos e os pés, nas respetivas formas equivalentes que se encontram coladas no chão (pés e mãos de cartolina); 	<ul style="list-style-type: none"> - Folha com os objetos desenhados - Material da sala - Mãos e pés em cartolina
			2 Abril - Férias da Páscoa	
4º	9 Abril	- Desenvolver a capacidade de realizar topologia/ simetrias	<ul style="list-style-type: none"> - Exercícios de topologia no espaço (chão) utilizando bastões: 1) a técnica faz uma figura, a qual as crianças devem reproduzir; 2) posteriormente pedir que cada criança, uma de cada vez, faça uma figura para os colegas reproduzirem; - Exercícios de topologia no espaço (chão) utilizando bastões: é mostrado um desenho com uma figura (topologia) e é pedido às crianças que a reproduzam utilizando os bastões; - Exercícios de topologia com bolas de plasticina e palhas – a técnica faz uma figura com plasticina e palhas, pedindo de seguida às crianças que reproduzam a figura (ir complexificando mudando, como o número de palhas utilizadas). 	<ul style="list-style-type: none"> - Bastões - Plasticina - Palhas de diferentes cores
5º	16 Abril	- Desenvolver a capacidade de realizar topologia/ simetrias	<ul style="list-style-type: none"> - Exercícios de topologia com bolas de plasticina e palhas – a técnica faz uma figura com as palhas e as bolas de plasticina e pede-se às crianças que a reproduza num referencial no papel; - Exercícios de topologia com bolas de plasticina e palhas – a técnica faz vai dando indicações dos locais onde as crianças devem colocar as palhas no referencial (bolas de plasticina) através das diferentes cores da plasticina e das palhas; - Exercícios topologia/simetrias em papel. 	<ul style="list-style-type: none"> - Plasticina - Palhas - Ficha com exercícios

Nº Sessão	Dia/ Duração	Objetivos	Atividades	Material
6º	23 Abril	- Desenvolver a capacidade de realizar topologia/simetrias	- Exercícios topologia/simetrias em papel.	- Ficha com exercícios
7º	30 Abril	- Desenvolver a capacidade de estruturação espaciotemporal	- Marcar duas linhas distantes no chão. Pedir às crianças que andem normalmente de uma linha à outra contando os passos. Depois pedir que percorram o mesmo espaço dando mais um passo, menos 2 passos, etc.; - Jogo dos fósforos/palhas – A técnica faz figuras/formas com palhas e pede às crianças que reproduzam a figura. Repetir o procedimento mas com fósforos (permite trabalhar a orientação da cabeça do fósforo). De seguida, pode-se pedir a uma das crianças que façam uma figura/sequencia para as restantes crianças reproduzirem (poderão estruturar primeiro no papel e depois reproduzir com os materiais e vice-versa); - Ficha de consolidação das noções espaciais com bonecos/desenhos para assinalar.	- Fita - Fósforos/palhas - Ficha com exercícios
8º	7 Maio	- Desenvolver a capacidade de estruturação espaciotemporal - Desenvolver a capacidade de realizar topologia/simetrias	- Repetição do jogo dos fósforos/palhas; - Jogo dos pinos (tabuleiro com pinos de encaixe) – fazer figuras que as crianças têm de reproduzir (simetrias).	- Fósforos/palhas - Pinos e tabuleiro
9º	14 Maio	- Desenvolver a percepção visual	- Exercícios de percepção visual (em papel – Programa Frostig)	- Folhas com exercícios
10º	21 Maio	- Desenvolver a percepção visual	- Exercícios de percepção visual (em papel – Programa Frostig)	- Folhas com exercícios

Nº Sessão	Dia/ Duração	Objetivos	Atividades	Material
11º	28 Maio	- Desenvolver a percepção visual	- Exercícios de percepção visual (em papel – Programa Frostig)	- Folhas com exercícios
12ª	4 Junho	---	- Despedida das crianças; - Reavaliação das crianças	- Folhas de registo da avaliação

**Anexo G – Alterações ao Planeamento das Sessões de Orientação
Espacial, Perceção Visual e Coordenação Visuo-Motora do Projeto
Transições**

Alterações ao Planeamento das Sessões de Orientação Espacial, Percepção Visual e Coordenação Visuo-Motora do Projeto Transições

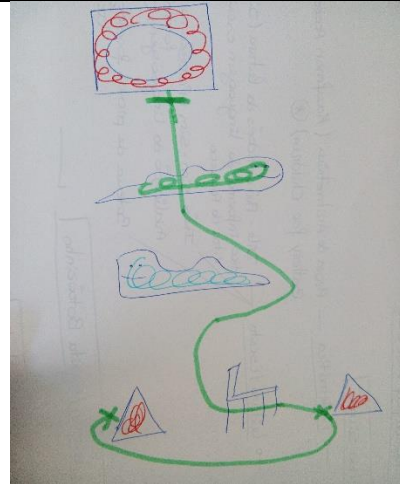
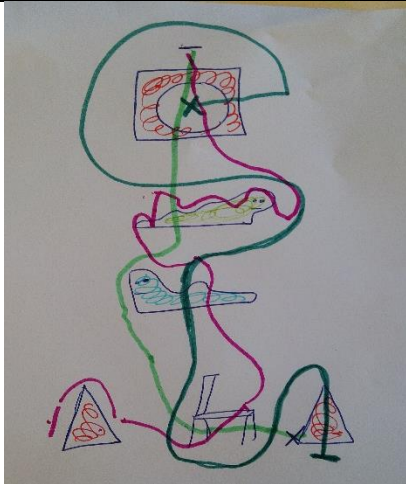
Foram realizadas as seguintes alterações ao planeamento:

- **1ª sessão** (16 de Março) – decorreu sem alterações;
- **2ª sessão** (9 de Abril) – decorreu sem alterações;
- **3ª sessão** (16 de Abril) – foram trabalhados os diversos conceitos espaciais (frente/trás, direita/esquerda, cima/baixo, dentro/fora) recorrendo a dois brinquedos, um carro e um boneco. A técnica ia colocando o boneco numa determinada posição em relação ao carro e questionava às crianças qual era a sua posição. Foi, ainda, realizada a primeira atividade do planeamento da 3ª sessão;
- **4ª sessão** (23 de Abril) – foram realizados exercícios de topologia com palhas e plasticina;
- **5ª sessão** (14 de Maio) – foram realizadas fichas de percepção visual e coordenação visuo-motora do programa Frostig;
- **6ª sessão** (21 de Maio) – foram realizadas fichas de percepção visual e coordenação visuo-motora do programa Frostig;
- **7ª sessão** (4 de Junho) – reavaliação.

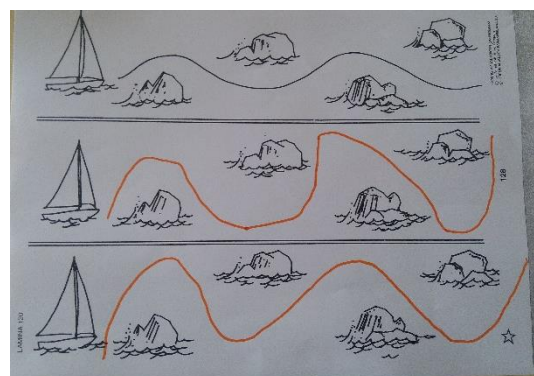
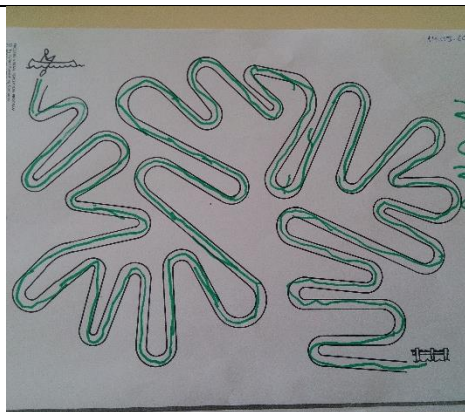
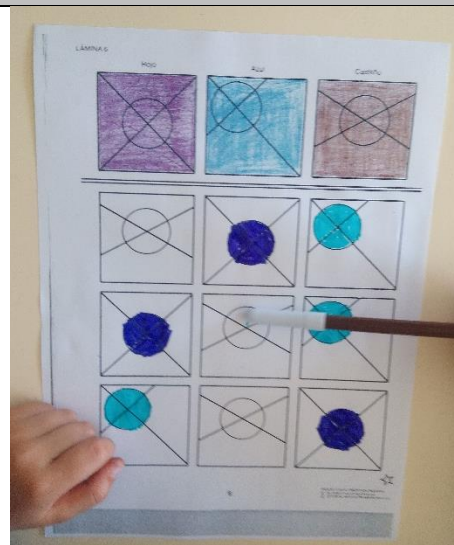
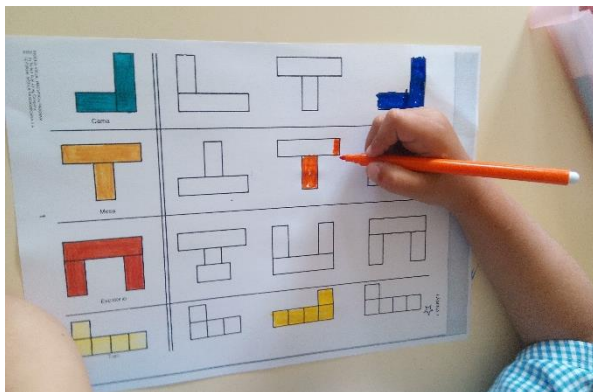
**Anexo H – Fotografias de Algumas Sessões de Orientação Espacial,
Percepção Visual e Coordenação Visuo-Motora do Projeto Transições**

Fotografias de Algumas Sessões de Orientação Espacial, Percepção Visual e Coordenação Visuo-Motora do Projeto Transições

3ª Sessão



5ª e 6ª Sessão



**Anexo I – Instrumento de Avaliação do Projeto de Educação Psicomotora
do Externato “A Ritinha”**

Externato “A Ritinha” - Protocolo de Avaliação Psicomotora

Item	Descrição	Grupo I	CrITÉrios de Êxito (Grupo I)	Grupo II	CrITÉrios de Êxito (Grupo II)	Material
Orientação						
Identifi- cação de Segmen- tos Corpo- rais*	Pedir à criança que aponte para as partes do corpo ditas pelo técnico. Se a criança não compreender a instrução o técnico pode repetir o item uma vez.	Joelho Mão Cabeça Perna Pé (5)	Nível 1 – A criança não percebe a instrução do técnico e/ou não acerta nenhum dos segmentos corporais; Nível 2 – A criança aponta para 1 ou 2 dos segmentos corporais pedidos; Nível 3 – A criança aponta para 3 ou 4 dos segmentos; Nível 4 – A criança aponta para os 5 segmentos pedidos pelo técnico.	Joelho, Cotovelo, Ombro, Bochechas, Tornozelo, Calcanhar, Cintura (7)	Nível 1 – A criança não percebe a instrução do técnico e/ou não acerta nenhum dos segmentos corporais ou aponta para apenas 1; Nível 2 – A criança aponta para 2 ou 3 dos segmentos corporais pedidos; Nível 3 – A criança aponta para 4 ou 5 dos segmentos; Nível 4 – A criança aponta para 6 ou 7 dos segmentos.	---
Grafes- tesia	O técnico coloca uma folha em frente à criança, na mesa, com 4 configurações. E diz “vou pegar neste lápis e fingir que desenho uma destas formas na tua mão. Enquanto eu fizer isso fica de olhos fechados. Quando eu acabar, podes abrir os olhos e apontar para o desenho igual ao que fiz na tua mão”.	Não se aplica	---	Sequência de desenhos: - Circunferên- cia - Reta - Quadrado - Cruz	Nível 1 – A criança não percebe a instrução do técnico e/ou não reconhece nenhum dos desenhos; Nível 2 – A criança reconhece apenas 1 dos desenhos; Nível 3 – A criança reconhece 2 ou 3 dos desenhos; Nível 4 – A criança reconhece todos os desenhos (4).	Folha com os desenhos (anexo)
Estereo- gnose*	É colocado na mesa, em frente à criança, um conjunto de formas geométricas (triângulo, quadrado, retângulo e círculo). Pedes-se à criança que feche os olhos e coloca-se uma forma geométrica na mão da criança. De seguida, pede-se para que a criança abra os olhos, e sem olhar para a forma que tem na mão, identifique, apontado para as figuras que estão sobre a mesa, qual é igual à que tem na sua mão.	Não se aplica	---	Triângulo Quadrado Retângulo Círculo	Nível 1 – A criança não percebe a instrução do técnico e/ou não reconhece nenhuma das formas geométricas; Nível 2 – A criança reconhece apenas 1 das figuras geométricas; Nível 3 – A criança reconhece 2 ou 3 das figuras; Nível 4 – A criança reconhece todas as figuras geométricas (4).	Formas geométricas (2 de cada): triângulo, quadrado, retângulo e círculo

Item	Descrição	Grupo I	Critérios de Êxito (Grupo I)	Grupo II	Critérios de Êxito (Grupo II)	Material
Segui- mento Visual	Pede-se à criança que se sente descontraidamente numa cadeira, com os braços sobre os joelhos. E pede-se que esta acompanhe, com os olhos, o movimento que o técnico fará à frente dos olhos desta, sem mexer a cabeça (a criança tem de permanecer com a cabeça imóvel e mexer apenas os olhos). O movimento deve ser feito a cerca de 45 cm dos olhos da criança, entre a sua têmpora esquerda e direita; deve-se realizar quatro ciclos de movimentos.	---	<p>Nível 1 – A criança percebe a instrução e/ou não faz seguimento visual;</p> <p>Nível 2 – A criança faz seguimento visual, mas com significativas sincinesias associadas;</p> <p>Nível 3 – A criança faz seguimento visual mas com movimentos oculares;</p> <p>Nível 4 – Realiza seguimento visual de forma adequada.</p>	---	<p>Nível 1 – A criança percebe a instrução e/ou não faz seguimento visual;</p> <p>Nível 2 – A criança faz seguimento visual, mas com significativas sincinesias associadas;</p> <p>Nível 3 – A criança faz seguimento visual mas com movimentos oculares;</p> <p>Nível 4 – Realiza seguimento visual de forma adequada.</p>	Lápis
Praxia Global						
Caminhar sobre os calca- nhares	Marca-se uma linha com cerca de 1,80m no chão. Pede-se à criança que ande de uma ponta à outra da linha nos calcanhares (o técnico pode demonstrar).	---	<p>Nível 1 – A criança apoia por diversas vezes o pé todo no chão e apresenta desvios corporais significativos;</p> <p>Nível 2 – A criança apoia o pé pelo menos 2 vezes no chão, com ligeiros desequilíbrios;</p> <p>Nível 3 – A criança apoia o pé pelo menos 1 vez no chão, revelando uma postura controlada;</p> <p>Nível 4 – A criança mantém-se na linha apoiada nos calcanhares, mantendo uma postura adequada.</p>	---	<p>Nível 1 – A criança apoia por diversas vezes o pé todo no chão e apresenta desvios corporais significativos;</p> <p>Nível 2 – A criança apoia o pé pelo menos 2 vezes no chão, com ligeiros desequilíbrios;</p> <p>Nível 3 – A criança apoia o pé pelo menos 1 vez no chão, revelando uma postura controlada;</p> <p>Nível 4 – A criança mantém-se na linha apoiada nos calcanhares, mantendo uma postura adequada.</p>	Linha no chão (cerca de 1,80m)
Caminhar sobre os bicos dos pés	Marca-se uma linha com cerca de 1,80m no chão. Pede-se à criança que ande de uma ponta à outra da linha em bicos dos pés (o técnico pode demonstrar). Pede-se o mesmo mas em bicos dos pés.	---	<p>Nível 1 – A criança apoia por diversas vezes o pé todo no chão e apresenta desvios corporais significativos;</p> <p>Nível 2 – A criança apoia o pé pelo menos 2 vezes no chão, com ligeiros desequilíbrios;</p> <p>Nível 3 – A criança apoia o pé pelo menos 1 vez no chão, revelando uma postura controlada;</p> <p>Nível 4 – A criança mantém-se na linha apoiada nos bicos dos pés, mantendo uma postura adequada.</p>	---	<p>Nível 1 – A criança apoia por diversas vezes o pé todo no chão e apresenta desvios corporais significativos;</p> <p>Nível 2 – A criança apoia o pé pelo menos 2 vezes no chão, com ligeiros desequilíbrios;</p> <p>Nível 3 – A criança apoia o pé pelo menos 1 vez no chão, revelando uma postura controlada;</p> <p>Nível 4 – A criança mantém-se na linha apoiada nos bicos dos pés, mantendo uma postura adequada.</p>	Linha no chão (cerca de 1,80m)

Item	Descrição	Grupo I	Critérios de Êxito (Grupo I)	Grupo II	Critérios de Êxito (Grupo II)	Material
Equilíbrio Unipedal*	Pede-se à criança que permaneça equilibrada num só pé (à sua escolha), durante 5 segundos [uma perda de equilíbrio, com os dois pés a tocar no chão, é aceitável].	---	<p>Nível 1 – A mantém-se apoiada num só pé menos de 3 segundos e apresenta desequilíbrios acentuados;</p> <p>Nível 2 – A criança mantém-se apoiada num só pé durante 3 segundos, mas perde o equilíbrio mais de 1 vez e manifesta desequilíbrios corporais significativos;</p> <p>Nível 3 – A criança mantém-se apoiada num só pé durante 5 segundos, mas apresenta mais de 1 falha e ligeiros desequilíbrios corporais;</p> <p>Nível 4 – A criança mantém-se apoiada num só pé durante 5 segundos, mantendo uma postura corporal adequada.</p>	---	<p>Nível 1 – A mantém-se apoiada num só pé menos de 3 segundos e apresenta desequilíbrios acentuados;</p> <p>Nível 2 – A criança mantém-se apoiada num só pé durante 3 segundos, mas perde o equilíbrio mais de 1 vez e manifesta desequilíbrios corporais significativos;</p> <p>Nível 3 – A criança mantém-se apoiada num só pé durante 5 segundos, mas apresenta mais de 1 falha e ligeiros desequilíbrios corporais;</p> <p>Nível 4 – A criança mantém-se apoiada num só pé durante 5 segundos,</p>	---
Postura Motora*	Pedir à criança que fique em equilíbrio estático, com os pés juntos, de olhos fechados e em posição ortostática, durante 10 segundos.	---	<p>Nível 1 – A mantém-se em equilíbrio menos de 5 segundos e apresenta desequilíbrios acentuados;</p> <p>Nível 2 – A criança mantém-se em equilíbrio entre 5 a 8 segundos, mas perde o equilíbrio mais de 1 vez e manifesta desequilíbrios corporais significativos;</p> <p>Nível 3 – A criança mantém-se em equilíbrio 8 a 9 segundos, e manifesta ligeiros desequilíbrios corporais;</p> <p>Nível 4 – A criança mantém-se em equilíbrio durante 10 segundos, mantendo uma postura corporal adequada.</p>	---	<p>Nível 1 – A mantém-se em equilíbrio menos de 5 segundos e apresenta desequilíbrios acentuados;</p> <p>Nível 2 – A criança mantém-se em equilíbrio entre 5 a 8 segundos, mas perde o equilíbrio mais de 1 vez e manifesta desequilíbrios corporais significativos;</p> <p>Nível 3 – A criança mantém-se em equilíbrio 8 a 9 segundos, e manifesta ligeiros desequilíbrios corporais;</p> <p>Nível 4 – A criança mantém-se em equilíbrio durante 10 segundos, mantendo uma postura corporal adequada.</p>	---
Agarrar uma bola*	O técnico deve lançar uma bola, a qual a criança deve agarrar com ambas as mãos e na zona do peito, e devolver ao técnico (lançando-a com as duas mãos).	5 passes Distância – 1m	<p>Nível 1 – A criança não percebe a instrução do técnico e/ou executa nenhum passe corretamente;</p> <p>Nível 2 – A criança executa menos de 3 passes corretamente;</p> <p>Nível 3 – A criança executa entre 3 a 4 passes corretamente, agarrando a bola com ambas as mãos na zona do peito;</p> <p>Nível 4 – A criança realiza os 5 passes corretamente, com uma postura adequada e agarrando a bola com ambas as mãos na zona do peito.</p>	5 passes Distância – 2,4 m	<p>Nível 1 – A criança não percebe a instrução do técnico e/ou executa nenhum passe corretamente;</p> <p>Nível 2 – A criança executa menos de 3 passes corretamente;</p> <p>Nível 3 – A criança executa entre 3 a 4 passes corretamente, agarrando a bola com ambas as mãos na zona do peito;</p> <p>Nível 4 – A criança realiza os 5 passes corretamente, com uma postura adequada e agarrando a bola com ambas as mãos na zona do peito.</p>	1 bola

Item	Descrição	Grupo I	Critérios de Êxito (Grupo I)	Grupo II	Critérios de Êxito (Grupo II)	Material
Praxia Fina						
Manipulação de Pauzinhos*	O técnico constrói com canetas as figuras (quadrado, triângulo e dois degraus), à frente da criança. Depois de este terminar a sua figura deve dizer à criança para fazer uma figura igual, dando-lhe o número exato de canetas necessárias. A construção do técnico deve permanecer na mesa enquanto a criança executa a sua. As figuras são feitas uma de cada vez, assim que faz a primeira a criança repete logo, e só depois é feita a segunda, e assim sucessivamente.	Não se aplica	---	Deve-se dar 15 segundos, no máximo, para a execução de cada uma das figuras.	Nível 1 – A criança não reproduz nenhuma das figuras corretamente, ou reproduz 1 com distorções significativas; Nível 2 – A criança reproduz 1 das figuras com ligeiras distorções; Nível 3 – A criança reproduz 2 ou 3 figuras com ligeiras variações; Nível 4 – A criança reproduz as 3 figuras de forma correta.	8 canetas
Copiar Figuras*	É mostrado à criança um desenho, pedindo-lhe que copie o desenho para uma folha de papel sem linhas; esta pode demorar o tempo que necessitar. Deve-se começar pelo desenho de nível de complexidade B. Se a criança tiver sucesso, passa-se para a figura C, caso esta apresente dificuldades, pede-se o desenho A.	Imagens a copiar: A – linha reta B – linha com seta à direita C – linha curva	Nível 1 – A criança não reproduz nenhuma das figuras, ou reproduz uma com distorções; Nível 2 – A criança copia pelo menos 1 figura com distorções quanto à orientação das figuras e mostra dificuldades na precisão do grafismo. Nível 3 – A criança copia 2 a 3 figuras revelando ligeiras variações face ao modelos e manifesta um bom controlo do lápis. Nível 4 – A criança copia as 3 figuras de forma igual ao modelo, mostrando um bom controlo do traço e do lápis.	Imagens a copiar: A – quadrado B – quadrado e círculo C – cruz com setas	Nível 1 – A criança não reproduz nenhuma das figuras, ou reproduz uma com distorções; Nível 2 – A criança copia pelo menos 1 figura com distorções quanto à orientação das figuras e mostra dificuldades na precisão do grafismo. Nível 3 – A criança copia 2 a 3 figuras revelando ligeiras variações face ao modelos e manifesta um bom controlo do lápis. Nível 4 – A criança copia as 3 figuras de forma igual ao modelo, mostrando um bom controlo do traço e do lápis.	Folha com as imagens (anexo), folha branca, lápis.
Desenhar de Memória	O técnico mostra à criança o desenho de nível B, pedindo-lhe que olhe para ele durante 10 segundos. Após esse tempo o técnico esconde o desenho e pede à criança que o reproduza na folha que lhe é dada. Caso a criança tenha dificuldades no desenho de nível B, passa-se para o desenho de nível A, caso esta não apresente dificuldades, passa-se para o nível C.	Não se aplica	---	---	Nível 1 – A criança não reproduz nenhum dos desenhos, ou reproduz um com distorções; Nível 2 – A criança reproduz pelo menos 1 desenho com distorções quanto à orientação dos mesmos e mostra dificuldades na precisão do grafismo. Nível 3 – A criança reproduz 2 a 3 figuras revelando ligeiras variações face ao modelos e manifesta um bom controlo do lápis. Nível 4 – A criança desenha as 3 figuras de forma igual ao modelo, mostrando um bom	Folha com as imagens (anexo), folha branca, lápis.

					controle do traço e do lápis e uma boa capacidade de memória.	
Item	Descrição	Grupo I	CrITÉRIOS de Êxito (Grupo I)	Grupo II	CrITÉRIOS de Êxito (Grupo II)	Material
Sequências						
Sequencialização de Objetos*	O avaliador deve apontar para os objetos com uma determina ordem, após terminar deve pedir à criança que aponte para os objetos pela mesma sequência.	3 objetos / 2 sequências (1 – caneta, 2 – moeda, 3 –borracha) 231 / 312	Nível 1 – A criança não aponta os objetos, aponta mas não pela ordem indicada ou aponta aleatoriamente; Nível 2 – A criança aponta pela ordem correta 1 das sequências mas manifestando dificuldades e hesitações; Nível 3 – A criança aponta pela ordem correta 1 das sequências; Nível 4 – A criança aponta pela ordem correta as 2 sequências.	5 objetos / 4 sequências (1 – caneta, 2 – moeda, 3 – borracha, 4 – agenda, 5 – lego) 231 / 312 / 3124 / 25134	Nível 1 – A criança não aponta os objetos, aponta aleatoriamente ou aponta corretamente para apenas 1 das sequências; Nível 2 – A criança aponta pela ordem correta 2 das sequências; Nível 3 – A criança aponta pela ordem correta 3 das sequências; Nível 4 – A criança aponta pela ordem correta as 4 sequências.	Caneta, moeda, borracha, agenda, lego.
Sequencialização de Palavras*	O técnico deve colocar-se sentar-se de frente para a criança, e tapar a sua boca com um papel e dizer a sequência de palavras (uma a cada 2 seg). As sequências não devem ser repetidas pelo técnico. De seguida, pedir à criança que diga a sequência de palavras apresentada pelo técnico.	Não se aplica	---	3 sequências (b – barco / c – copo / t – tampa / m – mesa / d – dedo) btc / tbcm / cmtdb	Nível 1 – A criança não diz as sequências, diz mas não pela ordem indicada ou diz aleatoriamente; Nível 2 – A criança diz pela ordem correta pelo menos uma das sequências; Nível 3 – A criança diz pela ordem correta pelo menos 2 das sequências; Nível 4 – A criança diz pela ordem correta as 3 sequências.	---
Linguagem						
Indicações Espaciais*	O técnico deve fornecer a caixa e a boneca à criança, e dizer as indicações que pretende que esta execute (as frases devem ser ditas devagar; se a criança não ouvir o técnico pode repetir a instrução).	3 sequências: 1) Põe a boneca <u>em cima</u> da caixa; 2) Põe a boneca <u>atrás</u> da caixa; 3) Põe a boneca <u>à frente</u> da caixa.	Nível 1 – A criança não cumpre nenhuma das sequências, ou cumpre apenas 1 mas mostra confusão no reconhecimento das indicações espaciais; Nível 2 – A criança cumpre pelo menos 1 das sequências, mesmo que revelando algumas hesitações; Nível 3 – A criança cumpre pelo menos 2 das sequências; Nível4 – A criança cumpre as 3 sequências corretamente, mostrando completo domínio das indicações espaciais.	5 sequências: 1), 2) e 3) → = grupo 1 4) Põe a boneca <u>dentro</u> da caixa; 5) Põe a boneca <u>ao lado</u> da caixa.	Nível 1 – A criança não cumpre nenhuma das sequências, ou cumpre apenas 1 mas mostra confusão no reconhecimento das indicações espaciais; Nível 2 – A criança cumpre 2 das sequências, mesmo que revelando algumas hesitações; Nível 3 – A criança cumpre 3 ou 4 sequências, mostrando-se à vontade; Nível4 – A criança cumpre as 5 sequências corretamente, mostrando completo domínio das indicações espaciais.	Caixa, boneca.

Item	Descrição	Grupo I	Critérios de Êxito (Grupo I)	Grupo II	Critérios de Êxito (Grupo II)	Material
Indicações Temporais*	O técnico dá as indicações que pretende que a criança execute (uma de cada vez), caso esta necessite o técnico pode repetir apenas uma vez.	Não se aplica	---	3 indicações: 1) Primeiro, dá-me a moeda; depois dá-me o lápis. 2) Primeiro, dá-me o lápis; de seguida, dá-me a moeda; depois, dá-me a chave. 3) A seguir a eu tocar na mesa, quero que me dê o lápis e a moeda, mas dá-me o lápis antes da moeda.	Nível 1 – A criança não cumpre nenhuma das sequências, ou cumpre apenas 1 mas mostra confusão na ordem das sequências; Nível 2 – A criança cumpre pelo menos 1 das sequências, mesmo que revelando algumas hesitações; Nível 3 – A criança cumpre pelo menos 2 das sequências; Nível 4 – A criança cumpre as 3 sequências corretamente, mostrando completo domínio das indicações temporais.	Lápis, moeda, chave.
Aprendizagens Pré-Escolares						
Nomeação de Símbolos*	O técnico deve apontar para as letras e números que a criança deve nomear, e pedir à criança para este dizer como se chamam. Deve dar-se à criança no máximo 10 segundos para identificar o símbolo, e não fornecer pistas.	Não se aplica	---	Pede-se apenas para identificar a primeira letra do nome da criança, e os números 2 e 4.	Nível 1 – A criança não nomeia nenhum dos símbolos, mostrando-se confusa; Nível 2 – A criança nomeia apenas 1 dos símbolos pedidos; Nível 3 – A criança reconhece 2 dos símbolos pedidos; Nível 4 – A criança reconhece os 3 símbolos com facilidade.	Folha com as letras e números (anexo)

Item	Descrição	Grupo I	Critérios de Êxito (Grupo I)	Grupo II	Critérios de Êxito (Grupo II)	Material
Nomeação dos dias-da-semana	Pede-se à criança que diga todos os dias da semana, na ordem correta. Deve-se dar o tempo que a criança necessitar, e sem oferecer pistas.	Não se aplica	---	---	Nível 1 – A criança nomeia 3 ou menos dos dias da semana, com evidentes confusões quanto à sua sequência; Nível 2 – A criança nomeia pelo menos 5 dias da semana, mesmo que com variações de ordem; Nível 3 – A criança nomeia pelo menos 5 dias da semana, pela ordem; Nível 4 – A criança é capaz de nomear todos os dias da semana, pela ordem correta.	---
Contagem dos dedos*	O técnico vai levantando alguns dedos, à frente da criança, e pede-se que esta diga quantos dedos o técnico tem levantados.	Nº de dedos: 3 / 1 / 2	Nível 1 – A criança não identifica nenhum do conjunto de dedos; Nível 2 – A criança reconhece apenas 1 dos conjuntos de dedos; Nível 3 – A criança reconhece 2 dos conjuntos de dedos; Nível 4 – A criança reconhece os 3 conjuntos de dedos, sem dificuldade.	Nº de dedos: 2 / 5 / 3 / 7 / 9	Nível 1 – A criança não identifica nenhum do conjunto de dedos ou identifica apenas 1; Nível 2 – A criança reconhece 2 dos conjuntos de dedos; Nível 3 – A criança reconhece 3 ou 4 dos conjuntos de dedos; Nível 4 – A criança reconhece os 5 conjuntos de dedos, sem dificuldade.	---
Contagem em voz alta*	Pede-se à criança que conte em voz alta, começando no número 1, até que o técnico mande parar. [Aceita-se um erro (omissão, inserção ou transposição), devendo pedir-se à criança que volte a iniciar a contagem].	Contar até 5	Nível 1 – A criança conta até 2 ou menos; Nível 2 – A criança conta até 3, mesmo que não respeitando a ordem da contagem progressiva; Nível 3 – A criança conta até 3, respeitando a ordem da contagem progressiva; Nível 4 – A criança conta até 5, pela ordem e sem hesitações.	Contar até 20	Nível 1 – A criança conta entre 0 e 10, revelando dificuldade na sequencialização numérica; Nível 2 – A criança conta até 10, respeitando a ordem da contagem progressiva; Nível 3 – A criança conta até 15, respeitando a ordem da contagem progressiva; Nível 4 – A criança conta até 20, pela ordem e sem hesitações, revelando domínio da contagem progressiva.	---

* - Tarefas adaptadas da prova original (PEER)

Anexo J – Prova de Identificação e Reprodução de Letras

Identificação e Reprodução de Letras

Nome da criança: _____

Data de Nascimento: _____ Data de observação: _____

Idade: _____ Ano de escolaridade: _____

Instruções: Atribuir zero pontos às respostas erradas e um ponto às respostas corretas.

Letra	Identificação	Reprodução
A		
B		
C		
D		
E		
F		
G		
H		
I		
J		
L		
M		
N		
O		
P		
Q		
R		
S		
T		
U		
V		
X		
Z		
Total		

Anexo K – Prova de Segmentação Silábica

Segmentação Silábica

(adaptado da Bateria de Provas Fonológicas, Silva, 2008)

Nome da criança: _____

Data de Nascimento: _____ Data de observação: _____

Idade: _____ Ano de escolaridade: _____

Instruções: Atribuir zero pontos às respostas erradas e um ponto às respostas corretas.

Item	Palavra	Pontuação
1	anjo	
2	aranha	
3	raquete	
4	mapa	
5	golo	
6	viola	
7	farinha	
8	casa	
9	tábua	
10	peru	
11	boneca	
12	sino	
13	dália	
14	loja	
	Total	

Anexo L – Prova de Identificação de Rimas

Identificação de Rimas

Nome da criança: _____

Data de Nascimento: _____ Data de observação: _____

Idade: _____ Ano de escolaridade: _____

Instruções: Atribuir zero pontos às respostas erradas e um ponto às respostas corretas.

Item	Palavras	Pontuação
1	Dente / Cedo / Pente	
2	Bola / Cola / Mala	
3	Limão / Pêra / Coração	
4	Cão / Mão / Gato	
5	Barriga / Abelha / Orelha	
6	Vaca / Gato / Pato	
7	Colher / Menino / Mulher	
8	Janela / Porta / Panela	
	Total	

Anexo M – Prova de Noções Espaciais

Prova de Noções Espaciais

Nome da criança: _____

Data de Nascimento: _____ Data de observação: _____

Idade: _____ Ano de escolaridade: _____

Instruções: Atribuir zero pontos às respostas erradas e um ponto às respostas corretas.

Item	Conceito Espacial	Pontuação
1	Dentro	
2	Fora	
3	Em Cima	
4	Em Baixo	
5	Frente	
6	Trás	
7	Lado	
8	Lado Direito	
9	Lado Esquerdo	
10	Entre	
	Total	

**Anexo N – Prova de Avaliação das Competências Matemáticas com Base
nas Metas Curriculares do 1º Ano**

AVALIAÇÃO DAS COMPETÊNCIAS MATEMÁTICAS

FOLHA DO ALUNO

1º ANO



NOME _____

ANO ESCOLARIDADE _____ DN _____

IDADE _____ DATA AVALIAÇÃO _____

Parte 1.

Lê com atenção. Pede ajuda quando não perceberes.

1. Quantas frutas tem cada cesto? Coloca o número ao lado.









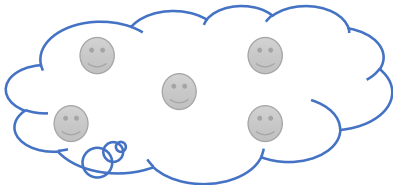




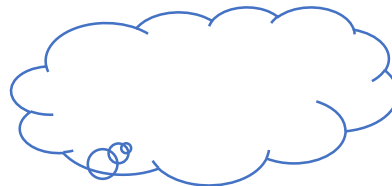
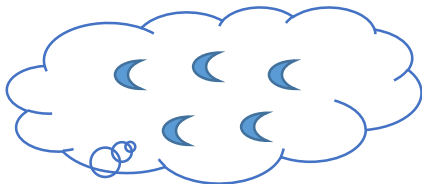
1.2. Assinala o cesto que tem mais fruta.

1.3.

Desenha **mais** elementos do que os do conjunto dado.



Desenha **menos** elementos do que os que estão representados.



Desenha tantos elementos como os do conjunto ao lado.



2. Ouve agora com atenção o que te vou pedir. (conta até 20; conta de 20 até 0).

2.1. Lê os números:

9 13 19 21 35 42 53 100

3. Qual é o maior? Compara os números, escrevendo os sinais $>$, $=$, $<$.

4 ____ 1

2 ____ 3

1 ____ 5

5 ____ 5

6 ____ 4

3 ____ 2

4. Quem ficou em primeiro lugar? Coloca os números nos ciclistas (1 a 5) pela ordem de chegada à meta.



5. Calcula:

$$2 + 2 =$$

$$3 + 1 =$$

$$1 + 2 =$$

$$4 + 1 =$$

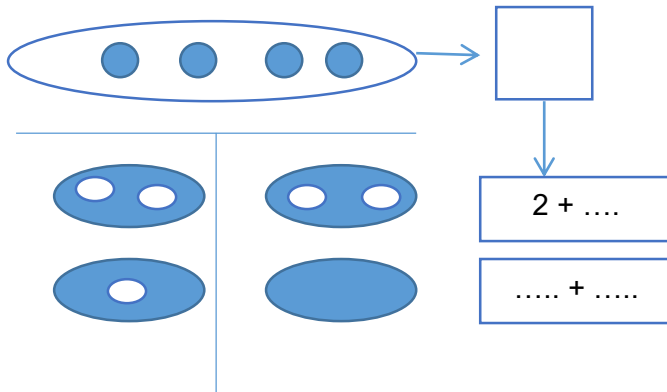
$$6 - 2 =$$

$$5 - 3 =$$

$$7 - 5 =$$

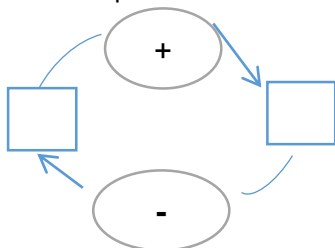
$$7 - 2 =$$

6. Decompõe as quantidades:



7. Resolve os problemas.

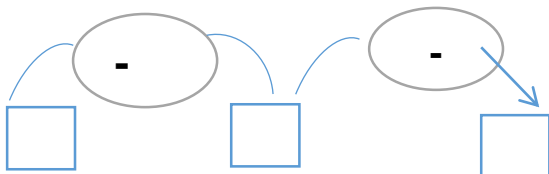
A Rosa pensou num número. Somou-lhe 4 e ficou com 12. Em que número pensou ela?



O João tem mais 3 anos do que a Maria. A Maria tem 4 anos, quantos anos tem o João?

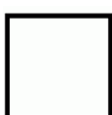
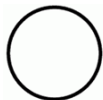
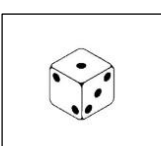


O autocarro partiu da casa da Rita com 20 passageiros. Na primeira paragem saíram 4 pessoas e na segunda paragem saíram 6. Quantos passageiros chegaram à escola?



Parte 2.

Liga cada objeto às figuras geométricas mais parecidas.



Diz os nomes das figuras anteriores.

Parte 3.

1. Ajuda o Manuel, ligando com um traço, os objetos que perdeu no recreio.

O berlinde do Manuel é o que está mais longe.
O pente é o que está mais perto do Manuel.
Os óculos estão entre a mochila e a bola.



2. Assinala o cesto que está por detrás do carro. Pinta o cesto à frente do carro.



3. Numera as moedas de 1 a 5, começando pela que vale mais.



3.1. Completa:

2 moedas de



vale tanto como ____ de



1 nota de



vale tanto quanto ____ de



4. As três amigas foram-se pesar.

Ana Rosa Maria



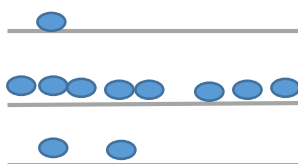
34 Kg 29Kg 27 Kg

Ordena os nomes das amigas, da mais leve para a mais pesada.

Parte 4.

1. Liga com um traço, cada número ao conjunto correspondente.

- 2
- 6
- 1



• 8



2. Completa os números em falta.

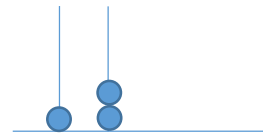
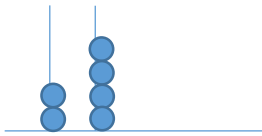
1			4		6				
	12			15					20

10			7			4			1
----	--	--	---	--	--	---	--	--	---

3. Completa:

25 = 2 Dezenas e ____ Unidades.

12 = ____ Dezenas e ____ Unidades.



4. Completa com os dias da semana:

Ontem	Hoje	Amanhã
	Domingo	

Ontem	Hoje	Amanhã

5. Completa com: anteontem, ontem, hoje, amanhã, depois de amanhã.

4ª feira	5ª. feira	6ª. Feira
	Hoje	
Anteontem		


Anexo O – Certificado do Curso de Socorrismo Pediátrico

**CENTRO DE COOPERAÇÃO FAMILIAR – CRECHE E JARDIM-DE-INFÂNCIA
“O BOTÃOZINHO”**

CERTIFICADO

Certifica-se que *Ana Rafaela Sequeira* participou no curso: **Saúde e Socorrismo – Pediatria com Suporte Básico de Vida Pediátrico**, dinamizado pelo enfermeiro pediátrico Paulo Fonseca, no Centro de Cooperação Familiar, Creche e Jardim-de-Infância “O Botãozinho”, no dia 07 de março de 2015, com a duração de 6 horas.

A Responsável pela Organização



O Formador